



**Luciana Alexandra
Pires Vieira**

**O contributo de materiais autênticos para o ensino
da competência sociocultural nas aulas de
Espanhol Língua Estrangeira**



**Luciana Alexandra
Pires Vieira**

**O contributo de materiais autênticos para o ensino
da competência sociocultural nas aulas de
Espanhol Língua Estrangeira**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Ao D. Dinis:

Na noite escreve um seu Cantar de Amigo
O plantador de naus a haver,
E ouve um silencio murmuro comsigo:
É o rumor dos pinhaes que, como um trigo
De Imperio, ondulam sem se poder ver.

Arroio, esse cantar, jovem e puro,
Busca o oceano por achar;
E a falla dos pinhaes, marulho obscuro,
É o som presente d'esse mar futuro,
É a voz da terra anciando pelo mar.

In *A Mensagem*, Fernando Pessoa

Ao D. Afonso:

Pae, foste cavalleiro.
Hoje a vigilia é nossa.
Dá-nos o exemplo inteiro
E a tua inteira força!

Dá, contra a hora em que, errada,
Novos infieis vençam,
A benção como espada,
A espada como benção!

In *A Mensagem*, Fernando Pessoa

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Ançã
Professora Associada com Agregação, Universidade de Aveiro

Professor Doutor Carlos de Miguel Mora
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro (Orientador)

Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enriquez
Professor Auxiliar, Universidade da Beira Interior

agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, por toda a sua disponibilidade;

À Direção do Curso, pela orientação, nos momentos de desnorte;

À Direção do Colégio D. José I pela disponibilidade e colaboração;

Ao professor Rui Gomes, Colégio D. José, pela dedicação;

Aos meus filhos, Afonso e Dinis, que me deram força nos momentos mais difíceis;

Ao meu marido, à minha mãe, ao meu pai, aos meus sogros e aos meus irmãos, por estarem presentes quando necessário;

Aos meus alunos, pela colaboração, receptividade e flexibilidade;

Aos meus colegas de mestrado, pelas palavras sábias e pelo encorajamento;

À Sara, pela companhia, por me ouvir e fazer sorrir.

palavras-chave

Cultura; espanhol língua estrangeira; competência sociocultural e competência comunicativa; materiais autênticos

resumo

O presente Relatório Final visa aferir a importância que os materiais autênticos podem proporcionar ao ensino da competência sociocultural nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), contrariando a visão da abordagem cultural no ensino de línguas estrangeiras como mais uma tarefa.

O objetivo primordial é estreitar laços entre língua e cultura, explorando as potencialidades dos materiais autênticos. Propõe-se, desta forma, a realização de fichas de trabalho apoiadas nestes materiais, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem da língua espanhola, associando, sempre, idioma, cultura e comunicação, dado que a competência sociocultural compreende conhecimentos que nos permitem utilizar uma Língua Estrangeira (LE) de modo eficaz e adequado, em diferentes atos comunicativos em que o falante possa estar envolvido, por forma a evitar prováveis situações constrangedoras.

keywords

Culture; Spanish as a foreign language; sociocultural competence and communicative competence; authentic resources/materials


abstract

This final report aims to assess the importance that authentic materials can offer to the teaching of sociocultural competence in Spanish as a foreign language classes opposing to the sight of the cultural approach in the teaching of foreign languages as just another task.

The crucial goal is to strengthen ties between language and culture, exploring the potential of authentic materials. Therefore, it is proposed the elaboration of work sheets supported in these materials, in order to motivate students for learning the Spanish language by associating language, culture and communication. This is due to the fact that the sociocultural skill comprises knowledge that allows us to use a foreign language effectively and appropriately in several communicative acts on which the speaker may be involved so as to avoid possible embarrassing situations.

O júri	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
 Parte I	
Capítulo 1	
A componente sociocultural no ensino-aprendizagem de ELE	
1. Língua, cultura e comunicação no ensino-aprendizagem de ELE	4
2. A competência comunicativa	7
3. A competência sociocultural	9
3.1. A abordagem comunicativa nas aulas de ELE	12
3.2. O contributo de materiais autênticos para as aulas de ELE	16
 Capítulo 2	
Discursos de agências políticas: a diversidade cultural da língua	
1. Os discursos da Organização das Nações Unidas (ONU)	21
2. Os discursos da União Europeia (UE)	23
3. Os discursos do Governo da República Portuguesa (GRP)	26
 Parte II	
Capítulo 1	
Estudo Empírico	
1. Características do estudo	32
2. Metodologia	33
2.1. A análise de conteúdo	35
3. Implementação do projeto	36
3.1. Caracterização do contexto educativo	36
3.1.1. Caracterização do Macrocontexto	36
3.1.2. Descrição do Microcontexto	38
4. Inserção Curricular da Temática	39
4.1. Descrição das Intervenções	40
4.1.1. Intervenção I	42
4.1.2. Intervenção II	42
4.1.3. Intervenção III	43
4.1.4. Intervenção IV	44
4.1.5. Intervenção V	45
4.2. Considerações Gerais sobre as atividades	45
 Capítulo 2	
Análise de dados e apresentação dos resultados	
1. Análise de dados	48

1.1. Aplicação do inquérito por questionário	48
1.2. Avaliação geral da aplicação do inquérito	55
2. <i>Tuteo</i>	56
3. Mal-entendidos	59
4. Tarefa final	61
5. Aplicação do inquérito n.º 2	62
Conclusão	64
Limitações ao estudo	65
Projeção para um trabalho futuro	66
Bibliografia	67
Anexos	71
Índice de Tabelas	
Tabela 1:	38
Tabela 2:	48
Tabela 3:	62
Índice de Gráficos	
Gráfico n.º 1	49
Gráfico n.º 2	51
Gráfico n.º 3	52
Gráfico n.º 4	55
Índice de Figuras	
Figura 1	36
Figura 2	56
Figura 3	57
Índice de Quadros	
Quadro 1	41
Quadro 2	53
Quadro 3	53
Quadro 4	54
Lista de abreviaturas	
ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas	
CEE – Comunidade Económica Europeia	
CEI – Currículo Específico Individual	
ELE – Espanhol Língua Estrangeira	
GRP – Governo da República Portuguesa	
LE – Língua Estrangeira	
LM – Língua Materna	
N.º - Número	
NEE – Necessidades Educativas Especiais	
PNLM – Português Língua Não Materna	

ONU – Organização das Nações Unidas	
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	
Séc. - Século	
UE – União Europeia	
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	

Introdução

Pode ler-se no 26.º Art.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), que “toda a pessoa tem direito à educação”, que a “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana” e o “reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais” e, por fim, a educação deve “favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Desenvolver este sentido para a Educação e, em particular, para o papel da Escola e dos Sistemas Educativos é a principal motivação deste enquadramento teórico e, portanto, da minha reflexão sobre as competências socioculturais e o seu uso no ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira, encontrando conceitos e teorias que permitam encontrar hipóteses concretas e realizáveis, ora na investigação-ação, que apoia este relatório, ora na prática e reflexividade profissional, enquanto docente de uma LE.

No caso particular deste enquadramento teórico, pretende-se estreitar laços entre língua e cultura, explorando as potencialidades dos materiais autênticos, no contexto do ensino-aprendizagem de ELE. Aferir como poderão contribuir, por um lado, para a apropriação de uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão da sua cultura e modos de comunicação social. E, por outro lado, para construir relações de alteridade e intercompreensão entre os/as alunos/as e outros agentes educativos.

Em facto, não podemos considerar as línguas como um simples meio privilegiado de comunicação entre os seres humanos, na realidade, elas encarnam também a visão do mundo dos seus falantes e o seu modo de ser e estar em sociedade. Neste âmbito, será analisada a possível contribuição dos materiais autênticos para o ensino de ELE, uma vez que, no ensino, são estes materiais que ligam a palavra do professor à realidade da língua estrangeira em estudo, efetuando-se, deste modo, uma aprendizagem através do contacto com uma situação real de comunicação.

A utilização de materiais autênticos é, ainda, uma técnica de comunicação que poderá captar a atenção dos alunos e aumentar o seu poder de retenção em

relação às atividades escolares, uma vez que o aluno de hoje é fruto de um mundo dominado pela comunicação: rádio, jornais, cinema, televisão, revistas, entre outros, que lhe enche os olhos e os ouvidos de imagens e sons que o acompanha sempre em sala de aula, em consequência das numerosas solicitações a que é submetido pelos vários meios de comunicação. Segundo Ronda (2005, p. 3) “Los realia rompen con la monotonía y, a veces, con el tedio que supone saber que mañana veremos la pagina 34 porque hoy ya hemos finalizado la 33.”¹

¹ http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_34Mochon.pdf?documentId=0901e72b80e4d5be

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1

No usemos la lengua para la guerra, y menos para la guerra de las lenguas, sino para la paz, y sobre todo para la paz entre las lenguas. De la defensa de la lengua, de todas las lenguas, sale su fortaleza, y en su cultivo literario y siempre progresivo se fundamenta su auge y su elástica y elegante vigencia.

Camilo José Cela

I. A componente sociocultural no ensino-aprendizagem de ELE

1. Língua, cultura e comunicação no ensino-aprendizagem de ELE

“A língua é um sistema arbitrário de sons e símbolos utilizado por um grupo de pessoas (...) principalmente para comunicação, expressão de identidade cultural, relações sociais e, ainda, como fonte de prazer (por exemplo, a literatura).”² Na verdade, uma língua é algo que se constrói socialmente “no seio de uma comunidade que está disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora” (Declaração Universal de Direitos Linguísticos, 1996, art. 7). É a herança de uma humanidade que perpassa gerações, veiculando, assim, a cultura de diversos povos e um instrumento privilegiado de comunicação entre o homem, ao longo dos séculos. Assim sendo, língua e comunicação são dimensões culturais chave no ensino-aprendizagem da vida social e cultural (socialização, aculturação):

“A língua é um meio através do qual o homem cria as suas concepções, compreensões e valores da realidade objetiva, pelo que atua como intermediária entre o sujeito e objeto. Da mesma forma, as palavras que escutamos e que pronunciamos, formam o nosso ambiente semântico e clima verbal, um ambiente que nos influencia, por isso é tão importante ter consciência desse ambiente e não esquecer que as palavras também têm um significado intencional constituído por aquele que o sugere (conota) na nossa mente” (Casal, 2003, p. 2)

Efetivamente, língua não é apenas a competência comunicativa, também tem a função de construir, aproximar, afastar, conviver, rir, chorar, entre outros. Logo, a compreensão de uma língua é o resultado da apropriação da vida social e cultural dessa língua, ou seja, do “ambiente semântico ou clima verbal” (ibidem),

² consult. 2015-06-24.

<http://edl.ecml.at/Home/Thecelebrationoflinguisticdiversity/tabid/2972/language/ptPT/Default.aspx>, site da responsabilidade do ECML (*European Centre for Modern Languages*).

sobretudo numa conjuntura de heterogeneidade cultural e, também, social. Por outras palavras, aprender a utilizar outra língua é mais do que adquirir uma competência útil, pois revela uma atitude de respeito pela identidade e pela cultura do Outro e de aceitação da diversidade.

Em Portugal, este processo de heterogeneização cultural e social cruza os seguintes fenómenos sociais, e que chegam à escola com diferentes expressões:

- 1) a democratização do acesso e sucesso ao sistema educativo universal, iniciada pela reforma de Roberto Carneiro e terminou com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a qual (democratização) aumenta a escolaridade obrigatória, iguala o acesso e percurso escolar a homens e mulheres, incentiva as campanhas de alfabetização de adultos analfabetos, inicia percursos de formação de formadores, abre centros de investigação em ciências sociais (psicologia, ciências da educação, sociologia da educação), aumenta o acesso ao ensino superior, permite que se abram escolas superiores de educação que substituem o antigo magistério primário, até às últimas transformações;
- 2) a queda da ditadura do Estado Novo torna a sociedade portuguesa aberta a intelectuais, artistas, profissionais, exilados, e com eles, novas formas de vida e de pensamento, com modos de compreender a vida em sociedade muito diferentes das tradições e distintos uns dos outros;
- 3) o fim da Guerra Colonial e a independência dos países colonizados fez tornar a Portugal o conjunto dos portugueses colonizadores que estavam nas Colónias (os “retornados”), assim como muitos refugiados das guerras civis, e com eles, modos de vida e de pensar atípicos em Portugal;
- 4) a entrada de Portugal na antiga Comunidade Económica Europeia (CEE), atual União Europeia (UE), a melhoria nas condições sociais (processo de democratização portuguesa) e económicas (fundos financeiros da CEE/UE para o desenvolvimento), tornam Portugal num país de imigração (entrada), nomeadamente da Europa do Leste.

É nesta sociedade hodierna e em contínua mudança, em que os encontros interculturais são, cada vez mais, frequentes que se exige do aprendente de uma

língua estrangeira o conhecimento sintático e semântico da língua materna (LM) e estrangeira. Como explicou Capucho (2006, p. 256):

“uma língua é, por natureza, multicultural e o facto de não termos consciência disso leva certamente a muitos mal-entendidos. Ou, ainda, a situações de imperialismo linguístico-cultural que não deveremos tolerar na sociedade plural e democrática que queremos (re)construir”

Porém, muitas das desigualdades sociais e culturais ocorridas num dado espaço/tempo multicultural, podem ser colmatadas se o uso correto de uma língua estrangeira e materna não se fizer ao nível da sintaxe, mas também, das competências pragmáticas, nomeadamente, sentidos e significados culturais, no sentido de promover um intercâmbio e alteridade.

Com efeito, se as incorreções linguísticas de um/a aprendente de língua estrangeira são ignoradas e/ou corrigidas com tolerância e humor, o mesmo não sucede quando os erros são relativos à cultura da língua estrangeira em estudo, pois os erros podem ser interpretados como “falta de educação”, ausência de respeito e sensibilidade perante as diferenças do Outro (Soler-Espiauba, 2009).

Neste sentido, entendo que, os atores educativos envolvidos numa *didática das línguas e da diversidade*, têm a responsabilidade e tarefa de, simultaneamente, promover o uso da língua estrangeira com uma correta sintaxe e, também, desenvolver as atividades e recursos para, neste caso, os/as alunos/as se consciencializarem da sua condição de ser cultura em relação social com outros seres culturais. Por esta razão, entendo ser fundamental desenvolver a noção de competência comunicativa, como capacidade de um falante-ouvinte usar a língua, respeitando as regras sociais, culturais e psicológicas, implícitas num ato comunicativo e, também, a sintaxe correta.

Sintetizando, para comunicar corretamente, não basta usar uma língua, respeitando as regras que lhe são próprias – competência linguística. É primordial usar a língua de forma adequada às diversas situações com que se pode deparar, pelo que se deve dominar conhecimentos extralinguísticos e contextuais.

Assim, no próximo apartado desenvolverei mais afincadamente os conceitos de competência comunicativa e competência sociocultural.

2. A competência comunicativa

O conceito de “competência comunicativa” tem origem nos trabalhos que, na década de 70, Dell Hymes popularizou e nos quais se defendeu a noção de respeito pelas aprendizagens linguísticas que se realizam ao longo da vida e em diferentes e variados contextos educativos (formais, não-formais, informais), as quais são ricas em experiências socioculturais. Assim, para este autor, a competência comunicativa é a capacidade de usar o conhecimento duma língua estrangeira, através das regras gramaticais, lexicais, fonéticas e semânticas, mas também, da relação sociocognitiva com o contexto sociocultural e sociohistórico da língua³. Como explicaram Giron & Vallejo (1992, p. 14):

“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

A teoria de Hymes foi desenvolvida nas décadas seguintes, destacando-se as sínteses de (Canale e Swain, 1980) e (Canale, 1983), que definiram a competência comunicativa em quatro aspetos (*apud* Iragui, 2004):

1. Competência gramatical, que diz respeito ao uso adequado de enunciados gramaticais (vocabulário, formação de palavras, orações, pronúncia);
2. Competência sociolinguística, que concerne à capacidade de se utilizar a língua (produzir e entender expressões linguísticas em diferentes contextos), segundo as normas que regulam a interação de discurso que servem para interpretar os enunciados no seu significado social;
3. Competência discursiva, que abrange a capacidade do falante desenvolver de maneira eficaz e adequada numa determinada língua, em diferentes situações de comunicação;

³ consult. 2015-03-04. Disponível na Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

4. Competência estratégica, que compreende as regras de comunicação verbais e não-verbais necessárias para compensar as dificuldades na comunicação, devido a variáveis de atuação ou a uma competência insuficiente.

Segundo o mesmo autor, (Iragui, 2004), este modelo deu origem a outros, nomeadamente o de Bachman (1990) e Celce-Murcia & Thurrell (1995). No primeiro caso, a competência comunicativa identificou-se com: i) **competência organizativa**, que incluiria as competências gramatical e textual; ii) **competência pragmática**, que abarcaria as competências elocutivas (análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável) e sociolinguística.

No segundo caso, a competência comunicativa estava disposta em: i) competência discursiva ou seleção, sequenciação e organização de palavras, estruturas, frases e enunciados, visando a obtenção de um texto unificado, oral ou escrito; ii) competência linguística ou competência gramatical; iii) competência pragmática, que seria a capacidade de transmitir e entender o propósito comunicativo; iv) competência sociocultural, que seria o conhecimento que o falante possui e lhe permite expressar mensagens de forma apropriada, no contexto sociocultural da comunicação; v) e competência estratégica, que se materializaria no uso das estratégias de comunicação.

Todos estes modelos foram cruciais para as *didáticas das línguas*, e as dimensões sociolinguísticas, socioculturais e a relação entre ambas (didática, pedagógica), tornaram-se as realidades dos conteúdos programáticos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A este respeito, Areizaga, Gómez & Ibarra (2005, p. 28) explicaram que, dentro deste paradigma, os conteúdos programáticos podem detalhar-se em diferentes níveis:

“1.- Las reglas de comportamiento comunicativo. Una persona que aprende una segunda lengua (L2) debería saber qué se considera apropiado decir o no decir, y qué se considera apropiado o inapropiado hacer o no hacer en diferentes situaciones comunicativas. 2.- Las variedades sociolingüísticas. El aprendiz de una segunda lengua debería conocer los diferentes usos que existen relacionados con diferentes situaciones comunicativas y con los diferentes grupos sociales de una comunidad. 3.- El sentido se construye en la interacción. El significado de las palabras adquiere sentido cuando los interlocutores las ponen en relación con el

contexto de la situación comunicativa en la que están y con su conocimiento previo del mundo. Por ello, el conocimiento de la cultura meta (C2), es decir, el universo significativo de la comunidad que usa la L2, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua.”

Com um sentido semelhante, Miquel & Sans (2004) propõem que o ensino das línguas estrangeiras utilize recursos que, sobretudo, criem relações entre a componente linguística e a componente cultural. Num sentido próximo, Mendes (2007) explicou que este modelo de ensino-aprendizagem deve promover o intercâmbio entre línguas e culturas diferentes, com o objetivo de desconstruir as barreiras culturais (estereótipos, ingenuidades, desconhecimento). Por fim, Morillas (2000) afirmou, mesmo, que não era necessário sair da aula para contactar com uma língua autêntica, ou seja, em contexto real.

3. A competência sociocultural

A *didática das línguas* e da *diversidade*, assim como as suas pedagogias e currículos, são permeáveis às transformações sociais e culturais, tendo sofrido alterações ao longo dos tempos, com o objetivo de encontrar um modelo ideal a seguir. Durante algumas décadas, foi privilegiada uma *didática tradicional*, de enfoque na *linguística* e na transmissão do saber pelo professor ao aluno. Quando se adotou a perspetiva da comunicação, no quadro da *didática das línguas* e da *diversidade*, a importância da cultura, tornou-se num importante estruturador, ao lado da gramática e do léxico.

Com efeito, hoje um/a aprendente de ELE, assim como de outra língua estrangeira, deve apropriar-se da competência sociocultural, que deve estar relacionada com a competência comunicativa. Portanto, a alteridade da comunicação entre culturas só é possível por via da aprendizagem da sua língua, se os indivíduos aprenderem a gramática e léxico da língua de comunicação e, ao mesmo tempo, aprenderem a compreender os saberes próprios das comunidades onde se fala a língua alvo.

A competência sociocultural pode definir-se como a capacidade de um individuo utilizar uma determinada língua, relacionando a atividade linguística comunicativa com determinadas características da comunidade em questão, tais

como referências culturais, rotinas, usos convencionais da língua, convenções sociais e os comportamentos não-verbais. Pode acontecer que a competência sociocultural esteja relacionada com as competências sociolinguística e discursiva, tornadas, ao longo da trajetória e experiência, um marco da identidade do indivíduo⁴. Também Miquel, no capítulo “La subcompetencia sociocultural” do *Vademécum para la formación de profesores* (2004, p. 513), construiu uma definição idêntica, mas atribuída à formação de professores/as:

“El componente sociocultural – haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan – es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautadas que confluirán en cualquier actuación y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.”

Neste sentido, uma abordagem *didática do ELE* não deverá negligenciar dispositivos e recursos, que permitam aos/às aprendentes apropriar e aprender as dimensões sociais e culturais no contexto do ensino-aprendizagem, neste caso, no espaço/tempo da sala de aula. Porém, este objetivo não deverá ser aleatório, nem simplista, com o risco de se tornar um método de cristalizar estereótipos e/ou preconceitos, que poderão conduzir-nos a graves falhas de comunicação, a choques culturais, ou mesmo a mal-entendidos irremediáveis. Para Garcia (2001, p.1), um enfoque na competência sociocultural poderá, e deverá, ser bastante heterógeno e contemplar diferentes dimensões naturais, sociais e culturais, como:

“(…) las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la

⁴ consult. 2015-03-04. Disponível na Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm,

religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor.”

Dito isto, no contexto do ensino-aprendizagem na sala de aula (escolarização; educação formal), o/a professor/a ou educador/a deverá tornar-se um agente da interculturalidade, promovendo a aprendizagem da LE, através do uso de todas as dimensões referenciadas por Garcia (2001) e outras, que oportunamente deseje e considere. Contudo, deverá, também, consciencializar-se dos efeitos do “choque cultural”, que Oberg (1960) definiu através dos seguintes comportamentos e/ou atitudes: “tensão, recusa, desorientação, sensação de estar perdido e sentimentos de surpresa”.

Por esta razão, Casal (2003) explicou que a apropriação da competência sociocultural e intercultural, é um processo gradual e complexo, no qual o aprendente deverá ser capaz de desconstruir todos estereótipos sobre a língua e a cultura estrangeira, compreender os estereótipos da sua própria cultura e língua e, por fim, refletir sobre o seu etnocentrismo, ou seja, a tendência de perceber a cultura e língua do Outro (“estrangeira”), como se essa fosse igual à própria cultura. Com o objetivo de distinguir diferentes níveis socioculturais e interculturais dos/as aprendentes, Meyer (1991) criou a seguinte escala:

Nível monocultural: o aprendente recorre mentalmente à sua própria cultura, servindo-se dela para ver e interpretar a cultura do Outro, prevalecendo, então, muitas vezes, preconceitos e estereótipos.

Nível intercultural: o aprendente possui recursos suficientes para comparar e explicar as diferenças culturais existentes entre a sua cultura e a cultura do Outro.

Nível transcultural: o aprendente conhece bem as duas culturas, sendo capaz de distanciar-se e colocar-se numa situação de mediador entre ambas. É capaz de se afastar da sua forma habitual de ver o que o rodeia, emitindo opiniões sobre a cultura do Outro, sem renunciar à sua própria identidade cultural.

Concluo, portanto, que a tarefa dos/as professores/as de ELE, será a de promover a cultura do outro por intermédio da língua, desconstruindo, deste modo, as inferências e generalizações dos alunos sobre a cultura do outro,

através do reflexo da sua própria língua e cultura, pois, como explicou Garcia (2001, p. 4):

“El hablante necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. En el contacto con una nueva cultura necesita también indagar sobre esta, compararla con la suya propia, analizarla y llegar a sus propias conclusiones. Es por ello, que el enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ha de ofrecer al alumno herramientas interculturales que permitan al alumno hacer ese análisis y correspondiente interpretación, que le ayude a investigar sobre nuevas realidades culturales. Todo ello, no se puede hacer a partir de actividades en las que se aísle al componente cultural, sino en las que se le integre dentro de un conjunto de actividades, y se le presente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos, no solo formales de la lengua, sino también culturales, a lo largo de las cuales tenga el alumno la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales, con las que valorar las diferencias y subrayar las similitudes.”

Em forma de síntese, deve-se promover a compreensão e crítica das diferenças de outras culturas, a tolerância e o respeito para com o Outro. Assim, contribuir-se-á para a desconstrução dos estereótipos culturais mais frequentes. Com este enfoque *didático*, entende-se que, para melhorar esta abordagem teórica, os dispositivos e recursos a adotar devem circunscrever-se a um modelo de ensino-aprendizagem que estimule a compreensão dos conflitos e, a partir deles, a intercompreensão das culturas e línguas.

3.1. A abordagem comunicativa nas aulas de ELE

A proposta didática apresentada por Miquel & Sans (2004), que defende que cultura, língua e, acrescentando, comunicação, são indissociáveis nas aulas de ELE, para que os alunos não aprendam apenas algo sobre uma determinada língua/ cultura, mas para que estes façam uso real desses conhecimentos em diversas situações do seu quotidiano, deveria ser um pressuposto a considerar por todos os docentes de língua estrangeira, pelo que se deveria refletir mais sobre as práticas, para que estas sejam proficientes.

Segundo as autoras suprarreferidas, as competências comunicativa e sociocultural devem considerar, simultaneamente, as dimensões da língua,

cultura e comunicação e têm como principal implicação, a noção de que a língua e a cultura do Outro não é, apenas, um conteúdo programático da aula de ELE. Eles são, ou podem tornar-se, modos de vida. Portanto, quando o professor programa uma aula, deverá privilegiar conteúdos programáticos, que vão do geral (comum às línguas materna e estrangeira), a um enfoque singular, ou seja, no conteúdo cultural em língua estrangeira.

Miquel & Sans (2004), sobre o ensino da cultura, apresentaram a seguinte definição, que poderá ser uma mais-valia para os professores aquando da preparação das suas práticas letivas:

Cultura com maiúsculas: diz respeito à cultura tradicional, ou seja, à literatura, à história, à arte, à música, entre outros. Também é, normalmente, designada como cultura *culta* ou de *prestígio*, visto que nem todos os falantes a dominam;

Cultura a secas: corresponde à cultura do quotidiano, aos conhecimentos, atitudes e hábitos que caracterizam uma determinada sociedade. Todos os indivíduos os conhecem, partilham e atuam em conformidade com eles, embora estas regras de convivência não estejam escritas, estão subentendidas por todos, e devem ser dadas a conhecer aos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, para que estes possam comunicar e interatuar adequadamente;

Cultura com K: refere-se ao conhecimento utilizado em determinados contextos ou setores da população, como o calão, logo não são partilhados por todos os falantes.

Independentemente do aspeto cultural que o professor pretenda abordar em sala de aula, pretende-se que os conteúdos socioculturais não surjam de forma isolada, mas integrados em unidades didáticas e em relação com outro tipo de conteúdos: gramaticais, lexicais ou de outro tipo, como refere Garcia-Cervigón (2002, pp. 24-25):

“Se pueden incluir los contenidos culturales en los programas de gramática y conversación, presentándolos en contextos y situaciones reales, ampliando, de este modo, los conocimientos culturales del alumno y, por lo tanto, su competencia cultural, lo que le llevará a un mejor desarrollo de su competencia comunicativa, que es en definitiva el objetivo principal que se debe perseguir en la enseñanza de cualquier lengua extranjera.”

Nos exemplos que se seguem, está patente que o conhecimento da língua não garante uma comunicação efetiva, pois, muitas vezes, a comunicação não funciona porque nenhuma das partes compreende que a outra vive num mundo de referentes culturais distintos do seu. Portanto, quando existem diferenças culturais a mensagem que transmitimos pode interpretar-se de forma muito diferente das nossas intenções, apesar de estar correta do ponto de vista linguístico.

“1. Deje, deje! Esto lo pago yo!

(...)

3. Podríamos tutearnos, ¿no?”

Miquel & Sans, (2004, p. 5)

Apesar dos exemplos suprarreferidos parecerem conteúdos culturais universais, porque são comuns em diferentes culturas, o modo comunicativo em que se expressam são próprios e exclusivos da cultura e língua espanhola. Neste sentido, noutras línguas e culturas, as situações comunicativas referenciadas, podem ter contornos diferentes, assim como diferentes formas de esperar e a participar nas mesmas situações.

Na frase um está patente o comportamento dos espanhóis num bar, nomeadamente a forma de pagamento. Normalmente, em Espanha, se alguém convida paga e se um grupo de amigos decidir jantar fora cada um paga a sua parte. Nos bares é habitual todos os membros do grupo pagarem uma rodada.

Em relação a esta tradição, León (2000, pp. 20-25) profere o seguinte:

“Convidamos siempre que celebramos algo: un nacimiento, nuestro santo, cualquier buena noticia, o nada más porque sí, de modo que invitar se convierte, además de en corolario, en motivo de gozo. Esta práctica es inconcebible para norteamericanos, canadienses incluidos, que la perciben como un castigo más que como un placer.”

No exemplo três, aborda-se o *tuteo*. Tratar o outro por *tú*, em Espanha, é uma forma de tratamento familiar alargada a quase todo o país. O tratamento formal (*usted*) reserva-se, geralmente, às pessoas de mais idade ou às que representam a autoridade (polícias). O tratamento informal (*tú*) é vulgar em relações simétricas em termos de idade, parentesco e profissão.

No entanto, existem sempre algumas exceções. Os comerciantes, por exemplo, costumam tratar informalmente clientes com mais idade, para os seduzir, fazendo-os sentir mais jovens.

No ensino, o tratamento informal entre alunos e professores é frequente, assim como entre médicos e pacientes.

A propósito desta temática, Soler-Espiauba (2006) refere que os fatores que levam ao tratamento informal são fundamentalmente: de pertença a um meio familiar, social, profissional, ideológico, desportivo; psicológico (sedução utilizada pelos comerciantes, apelando ao desejo de parecer mais jovem); grupo (idade, sexo, trabalho, classe social, proximidade, amigos).

Com estes diálogos o/a aprendente de língua espanhola poderá compreender os elementos de ordem cultural e comunicativa presentes e, portanto, ir além dos aspetos linguísticos que, na oralidade, frequentemente são descurados pelos interlocutores.

Dito isto, conclui-se que, em termos dos comportamentos e atitudes que professores/as e aprendentes devem pretender alcançar, neste caso, num contexto de ensino-aprendizagem de ELE, é perentório recriar um ensino-aprendizagem baseado na resolução de problemas concretos, com soluções, também elas, concretas, conforme explicam Miquel & Sans (2004, p. 12):

“El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante, ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de los estudiantes. Los estudiantes deben disponer de información suficiente para conocer qué es que se espera de ellos en cada situación de comunicación en la lengua extranjera. Sólo con esa información el estudiante podrá, en cada caso, optar siguiendo siendo extranjero o adaptarse a lo culturalmente exigido o presupuesto.”

Em suma, como defendeu Morillas (2000), a aula de língua estrangeira, neste caso de ELE, deverá tornar-se num contexto onde os/as aprendentes possam fazer a experiência de um encontro e/ou desencontro intercultural, porque ensinar-aprender outra língua, é comunicar através dela e, por fim, implicar-se na sua cultura, como que escutando-a enquanto se comunica em língua estrangeira,

é a melhor forma de compreender e interpretar as diferenças entre pensamentos, crenças, sentimentos, atitudes e comportamentos.

3.2. O contributo dos materiais autênticos para as aulas de ELE

A melhor maneira de ensinar a cultura de uma determinada região ou país é fazê-lo através da utilização de materiais autênticos (filmes, curtas-metragens, músicas, publicidades,...), pois trazem situações reais, do dia a dia, para a aula, como está previsto no QECR.

Um dos problemas que continua a afetar as escolas e, em particular, o trabalho dos professores de ensino de línguas é a aparente discordância que existe entre aquilo que se ensina, ou que se pretende ensinar, e aquilo que, de facto, os alunos aprendem durante o seu percurso educativo. Na verdade, muitas das aprendizagens que deveriam realizar-se nesse período têm ficado aquém do desejável, interferindo na realização pessoal de muitos jovens e na sua integração futura em termos sociais e profissionais. As recentes políticas curriculares têm tentado mobilizar as instituições de ensino no sentido de serem mais flexíveis para integrarem e articularem o currículo que desenvolvem, procurando enquadrar o processo de ensino-aprendizagem numa realidade mais próxima dos alunos, adequando-os às suas necessidades, características e ritmos de aprendizagem. Como defendeu Morillas (2000), a sala de aula deverá tornar-se num contexto onde os/as aprendentes possam passar pela experiência de um encontro e/ou desencontro intercultural, porque ensinar/aprender outra língua, comunicar através dela e, por fim, implicar-se na sua cultura, é a melhor forma de compreender e interpretar as diferenças entre pensamentos, crenças, sentimentos, atitudes e comportamentos.

Daí a utilização de materiais autênticos, devido ao seu carácter inovador, ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, pois valorizam o conhecimento prévio do aluno, fomentam a análise e a comparação entre culturas e promovem o desenvolvimento de estratégias na compreensão do significado global do texto, pelo facto de proporcionarem aos alunos exemplos de comunicação autêntica. A televisão ou a música têm a vantagem de facilitar a

aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais, bem como conhecimentos socioculturais, transmitindo confiança aos alunos para reproduzir e comentar enunciados. Deste modo, poder-se-á afirmar que os materiais autênticos são

“substâncias, objetos, maquinaria e processos cuja principal função não é didática mas que podem ser utilizados como um recurso educativo (ex: seres vivos – vegetais ou animais, rochas, produtos químicos, alimentos, quaisquer objetos de uso quotidiano e outros artefactos, quaisquer máquinas de uso comum ou industrial; quaisquer processos de uso comum, científico ou industrial)” (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011, p. 7).

Voltando aos materiais que podem ser utilizados, existem diversos recursos tanto para desenvolvimento da oralidade como para o desenvolvimento da escrita, como por exemplo: anúncios publicitários, conferências, cerimónias, espetáculos, comentários desportivos, noticiários, debates, revistas, jornais, livros, folhetos, letreiros nos supermercados, embalagens e etiquetas de produtos, entre outros. Contudo, esta imensa quantidade de materiais ao serviço do processo de ensino-aprendizagem pode originar alguns problemas. Para que a sua utilização seja vantajosa para os alunos, é indispensável que o docente realize a um cauteloso processo de seleção dos recursos. Efetivamente, este processo de seleção é fundamental para que o professor perceba quais os materiais que melhor podem ajudar a alcançar os objetivos de facultar aos discentes o contacto com a língua e a cultura que estão a aprender. Segundo Pereira (2012) é tarefa do professor ponderar a utilização dos materiais em sala de aula, tendo em conta o grupo de alunos que acompanha, considerando sobretudo as características desses discentes.

Com efeito, o emprego destes recursos na construção curricular contraria, em parte, o processo de construção das disciplinas escolares e a separação essencial entre a ciência, a literatura, etc., e a sua congénere escolar, que com o tempo se veio a autonomizar como coisa própria (Chervel, 1991). Nesse processo de autonomização incluem-se todo um conjunto de pessoas e de indústrias (por exemplo: as indústrias que produzem materiais escolares) que contribuem para essa separação.

Uma das vantagens do uso de materiais autênticos em sala de aula é a predisposição natural que os alunos têm para um ato tão comum como o de ver televisão ou ouvir música. Além disso, as imagens e as canções, entre outros materiais passíveis de serem didatizados, são mais fáceis de compreender, o que permite uma memorização por mais tempo, além de transmitirem inúmeras informações de forma mais sucinta e real. Também despertam a imaginação, permitem desenvolver o léxico e estimulam a criatividade (Azevedo & Baladão, 2006).

Ao utilizarmos canções ou extratos de filmes em sala de aula, por exemplo, a compreensão e a produção oral melhoram também, ajudando os alunos a desenvolver uma atitude positiva perante as línguas, pois sentem-se mais desinibidos, o que potencia a sua participação.

Revisitando o Instituto de Cervantes, na televisão e na internet, por exemplo, podemos seleccionar diversos materiais autênticos, passíveis que poderão ser didatizados, muito importantes para melhorar a compreensão auditiva, mas também para conhecer melhor o comportamento dos nativos num determinado contexto social e compará-lo com a norma do seu país.

É de salientar, ainda, que os materiais didáticos, como são exemplo os manuais escolares, criam situações fictícias que não refletem a cultura do dia a dia, apesar de serem importantes para a língua e para a semântica. Em contrapartida os materiais autênticos são mais espontâneos, pois são documentos, escritos ou orais, produzidos por nativos, num ambiente natural, não didatizados, que facultam um contacto real com a língua e a cultura a assimilar. Os materiais autênticos ao dispor do professor são diversos e estão disponíveis em vários suportes. Este tipo de materiais desperta a afetividade dos alunos, permitindo, deste modo, alargar o vocabulário e a aprender as estruturas gramaticais, num ambiente *lúdico-afetivo-didático* (Carvalho, 1991).

Hoje, verifica-se uma maior preocupação das editoras em integrar materiais autênticos nos manuais, no entanto o professor não se deve guiar unicamente pelo manual, pois as realidades dos alunos nem sempre estão espelhadas nas estratégias apresentadas pelos autores dos manuais. Não obstante, é importante salientar que a adoção de manuais é por seis anos letivos, logo muitas das

estratégias apresentadas aparecerão desfasadas perante os alunos, uma vez que não são atuais.

Em suma, o recurso a materiais autênticos não deverá substituir os manuais escolares, recurso mais utilizado em sala de aula, nem outras práticas docentes, mas sim ser um dos meios de que o professor dispõe para tornar mais eficiente o seu trabalho, pois ao professor cabe a responsabilidade do bom planeamento das aulas, adaptar as novas técnicas de ensino e a criação de novas situações de comunicação, em sala de aula, favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Capítulo 2

El andar a caballo a unos hace caballeros, a otros caballerizos.

Miguel de Cervantes

I. Discursos de agências políticas: a diversidade cultural da língua

1. Os discursos da Organização das Nações Unidas (ONU)

A ONU proclamou a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, em 1948, um documento cuja universalidade teve (e deve continuar a ter) como principal objetivo reconhecer as diferenças sociais e culturais de todos os seres humanos, ou seja, diferenças étnicas, religiosas, género, classe social, estrutura etária.

No artigo 26º desta *Declaração*, em 1962, foi proclamada a *Convenção contra a Discriminação na Educação*, na qual foi instituída a necessidade da educação, seja qual for a sua tipologia (escolar, familiar, comunitária), “promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, raças ou grupos religiosos” (Leo, 2010 *apud* Bastos 2014: 20).

No final dos anos 80 e princípio dos anos 90, a ONU instituiu, respetivamente, a *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1989), *Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (1992) e a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996). Ambos os documentos valorizavam a “diversidade linguística e cultural” e “atribuíram um importante papel à escola na diversidade cultural” (idem).

Também em 1996, a UNESCO apresentou um dos mais importantes documentos orientadores da ação educativa para o século (séc). XXI, o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, também conhecido *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors et al., 1996), e que resultou da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990. Neste relatório, já se desafiam todos/as os/as educadores/as, a compreender que:

“face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamos” dum mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a

fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]. Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo [para] afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo. [...] A educação deve, pois, procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas [...] pois o conhecimento de outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também a existência dum património comum ao conjunto da humanidade” (*idem*, pp. 41-42).

Já no início do séc. XXI, em 2001, a UNESCO proclamou a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, na qual defendeu a “universidade cultural como a herança comum da humanidade” e o “diálogo intercultural como a garantia de paz e entendimento entre os povos” (Bastos, 2014, p. 21). Segundo King (2003, p. 25), esta *Declaração* atribuiu à *didática das línguas* um papel crucial na construção “do respeito pelas línguas maternas, da diversidade linguística a todos os níveis educativos e da promoção do multilinguismo desde as idades mais jovens” (*apud* Bastos, 2014, p. 21).

Por estas razões, esta investigadora conclui que a escola e a formação de professores deve executar uma função central na promoção da “educação intercultural”, criando currículos transversais aos seguintes espaços curriculares: “Artes (dança, teatro, música, artes visuais), Ciências (Ciências da Terra e do Espaço, Física, Biologia, Química), Estudos Sociais (História, Geografia, Direitos Humanos, Cidadania, Educação Ambiental), Matemática e Línguas” (*idem*). Já a formação de professores deve ser “um modelo de direitos humanos, compreensão intercultural e sustentabilidade na prática, com implicações no desenvolvimento dos professores e educadores” (Leo, 2010, p.30 *apud* Bastos, 2014, p. 22).

2. Os discursos da União Europeia (UE)

Também a UE, desde a sua composição de CEE, vem atribuindo muita importância às políticas sobre a diversidade cultural, por via da *didática das línguas*. Logo nos anos 50, a *Convenção Cultural Europeia* (1954), o *Tratado de Roma* (1957) e o primeiro *Regime Linguístico da CEE* (1958), consagraram o “respeito pelas línguas no espaço europeu”, o “princípio de igualdade para as línguas” e a “diversidade linguística” (Bastos, 2014, p. 22).

No seguimento deste “espírito de alteridade” (idem), dos anos 60 aos anos 80, a UE proclamou a *Carta Social Europeia* (1961), adotando diretrizes políticas para obrigar os Estados--membros a escolarizarem os filhos de pessoas migrantes, não só “no sistema educativo do país de acolhimento”, como no “ensino da língua materna da cultura de origem” (1977) e consagrou o *Acordo de Schengen* (1995), que instituiu as condições de aplicação e as garantias de realização da *livre circulação* entre os Estados-membros da UE⁵.

A instituição do *Acordo de Schengen*, por certo, provocou uma “complexificação do fenómeno migratório”, intra e extra espaço europeu, e, portanto, em 1997, a *Convenção Europeia do Estatuto Jurídico do Trabalho Migrante* reconheceu direitos iguais entre trabalhadores migrantes e nativos. Já antes, em 1992, o *Tratado de Maastricht*⁶ tinha proclamado que a “Comunidade” era responsável pelo:

⁵ “O Acordo de Schengen foi instituído a 14 de junho de 1985 pela Alemanha, Bélgica, França, Holanda e Luxemburgo com o intuito de criar um espaço europeu sem controlos fronteiriços, de modo a facilitar as viagens entre estes países). A Irlanda e o Reino Unido não aderiram ao acordo. Islândia, Noruega e Suíça são os únicos membros exteriores à UE. Com a eliminação dos controlos nas fronteiras comuns, é instaurada a livre circulação para os nacionais dos países signatários e de países terceiros. A convenção de Schengen, assinada a 19 de junho de 1990 pelos cinco membros iniciais, completa o acordo ao definir as condições de aplicação e as garantias de realização da livre circulação. A convenção entrou em vigor em 1995. A Convenção e o Acordo, constituem, no seu conjunto, o acervo de Schengen, que em 1999 passou a integrar o quadro institucional e jurídico da União Europeia. Qualquer estado que, entretanto, adira à União Europeia tem de aceitar, à partida, o estipulado no acervo de Schengen”. In Infopedia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-02-24 09:08:43]. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/\\$acordo-de-schengen](http://www.infopedia.pt/$acordo-de-schengen).

⁶ “Tratado da União Europeia, assinado em fevereiro de 1992, que entrou em vigor a 1 de novembro de 1993. É o documento que define as linhas-mestras da política e das instituições europeias, estabelecendo a cidadania europeia e identificando como objetivos a união económica e monetária, a política externa e a política de segurança comuns. Este Tratado da União Europeia foi assinado pelos chefes de Estado e de Governo representados no Conselho Europeu de Maastricht (Holanda), em 9 e 10 de dezembro de 1991. Após o processo de ratificação nos doze países que então compunham a Comunidade Europeia (Portugal ratificou o tratado na Assembleia da República), entrou em vigor a 1 de novembro de 1993”. In Infopedia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-02-24 09:17:17]. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/\\$tratado-de-maastricht](http://www.infopedia.pt/$tratado-de-maastricht).

“[Artigo 126º] desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros [...], respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. [Artigo 128º] desenvolvimento da dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros [...]; desenvolvimento das culturas dos Estados-membro, respeitando a diversidade nacional e regional, e pondo simultaneamente em evidência o património cultural comum” (apud Bastos, 2014, pp. 22-23)

Ainda no mesmo ano de 1992, a UE aprovou a *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*, na qual insiste na “promoção e proteção das línguas” e no “diversidade cultural”, neste caso, por influência de línguas menos faladas dos seus Estados-membros (idem). Nos anos 90, a UE, ainda, instituiu o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* (1995) – Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva –, no qual propôs o ensino obrigatório de três línguas pertencentes aos Estados-membros (a língua materna e duas línguas estrangeiras) (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Bizarro, 2008; Afonso, 2010). E, em 1998, o Conselho da Europa aprovou a *Recomendação n.º R (98) 6*, que incentivou todos os Estados-membros a promover o “plurilinguismo pelos seus cidadãos” através do desenvolvimento de “competências comunicativas em várias línguas” e da “diversificação de línguas nos sistemas educativos” (Bastos, 2014, p. 23).

No início do século XXI, além da *Estratégia de Lisboa* que atribuiu bastante importância ao ensino das línguas para promover a economia baseada no conhecimento, a UE publicou o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e declarou 2001 o *Ano Europeu das Línguas*, no qual pretendeu promover:

“Sensibilizar a população para o valor cultural da diversidade linguística no seio da UE; Incentivar o multilinguismo; Promover a aprendizagem das línguas junto do grande público como um factor essencial do desenvolvimento pessoal e profissional; Facilitar a aprendizagem das línguas ao longo de toda a vida; Recolher e disseminar informações sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, assim como as qualificações, os métodos e os instrumentos que visam apoiar este ensino e esta aprendizagem”.

Além destes, o Conselho Europeu (2001) declarou que a iniciativa do QECR, também, tinha como objetivos, instituir:

“uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

No QECR, também, foi declarada a necessidade de tornar a Europa, ou a cidadania europeia, numa “instituição multilingue” e com uma “consciência generalizada sobre o valor do plurilinguismo”, baseada no “conhecimento de um certo número de línguas” (*idem*). A partir destas orientações políticas, cada Estado-membro devia reorganizar as comunidades e atores educativos e escolares, para criar e recriar as competências linguísticas, no sentido da interação linguística e, a partir desta, da interação identitária e cultural (*idem*, p. 231), identificando sete áreas, que distinguem cada uma sociedade, e que deveriam pertencer aos currículos das línguas (maternas e estrangeiras):

“Vida quotidiana: alimentação, horários e hábitos de trabalho, atividades de tempos livres. As condições de vida: nível de vida, condições de alojamento. Relações interpessoais: relações entre sexos, estruturas e relações familiares, relações entre comunidades e raças. Os valores, as crenças, as atitudes: grupos socioprofissionais, culturas regionais, identidade nacional, artes. A linguagem corporal: os gestos, as expressão facial, o contacto corporal. As convenções sociais: pontualidade, vestuário, saudação e despedida. Os comportamentos rituais: prática religiosa e ritos; comportamentos do espectador em locais públicos” (*idem*: 148-150)

Na década seguinte, foi divulgada a *Declaração dos Ministros Europeus da Educação sobre a Educação Intercultural*, na qual se propôs a necessidade de “preservar o carácter multicultural da sociedade europeia”, para combater as manifestações das “persistentes e inquietantes práticas xenófobas e racistas, a violência e a intolerância” que, ainda, existe nos Estados-membro; nesta *Declaração* reconheceu-se que a educação intercultural seria o instrumento para

“manter e desenvolver a unidade e a diversidade das sociedades europeias” (*apud* Bastos, 2014, p. 23).

Na mesma linha política, a UE proclamou, em 2008, o *Ano Europeu do Diálogo Intercultural*, declarando a necessidade do “reforço de todas as possibilidades de formação dos educadores nos domínios da cidadania democrática, dos direitos Humanos, da história e da educação intercultural” (*idem*, p.24). Segundo Bastos, no âmbito da proclamação de 2008 o *Ano Europeu do Diálogo Intercultural*, também se propôs a realização do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* sob o lema *Viver Juntos em Igual Dignidade* (2008), no qual existem recomendações e orientações no campo da educação intercultural, como:

“As competências interculturais devem fazer parte da educação para a cidadania e para os direitos humanos. As autoridades públicas competentes e os estabelecimentos de ensino devem servir-se, tanto quanto possível, de definições das competências essenciais para a comunicação intercultural, com vista a conceberem e aplicarem os programas e os currículos a todos os níveis do sistema de ensino, incluindo a formação dos professores e os programas de ensino para adultos. (...) Todos os alunos devem ter a possibilidade de melhorar as suas competências plurilingues. A prática e a aprendizagem interculturais devem ser integradas na formação inicial e contínua de professores” (Conselho da Europa, 2009, p. 55 *apud* Bastos, 2014, p. 24)

Com efeito, a mesma investigadora conclui que, no quadro da ONU, também a UE pretende a instituição política de uma cidadania e identidade intercultural e europeia baseada em valores como “o plurilinguismo, o interculturalismo, a compreensão mútua, a cidadania democrática e a inclusão social” (*idem*, p. 26).

3. Os discursos do Governo da República Portuguesa (GRP)

Por fim, destaco os discursos políticos, provenientes das *Governações da República Portuguesa*, que abordam a *didática das línguas* sob a perspetiva do cultural e intercultural. Neste sentido, segundo Bastos (2014, p. 26), o princípio da igualdade de oportunidades, por via da educação escolar, já está consagrado na *Constituição da República Portuguesa*, no Artigo 74º, no qual se afirma um

“ensino básico, obrigatório e gratuito” e “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino”.

Além deste princípio, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), promulgada num contexto da reforma do sistema educativo e da entrada de Portugal para a UE⁷, e na qual se consagrou o valor da “diversidade cultural” e “linguística”, ainda que com o sentido na integração de migrantes “oriundos das ex-colónias portuguesas” (*idem*).

Porém, foi nos anos 90 que se criaram as principais estruturas políticas para a promoção da diversidade cultural e, por conseguinte, uma efetiva *didática das línguas*. Em 1991, foi criado o *Secretariado dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas)*. Apesar da pouca efetividade deste secretariado, ele teve com principais objetivos:

“coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo 63/91 *apud* Bastos, 2014, p. 27)

No sentido de ratificar o *Acordo de Schengen*, em Portugal foi aprovada a *Lei do Imigrante* (1993), a qual reconheceu a “a existência de minorias étnicas em Portugal”, por um lado, e por outro, possibilitou a emergência de processos legislativos para resolver as “situações de imigração ilegal” (*idem*). No mesmo sentido legislativo, em 1996 foi criado o *Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)*, com uma programa político relacionado com:

“integração dos imigrantes, cuja presença constitui um factor de enriquecimento da sociedade portuguesa [... e com o objetivo de] contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia (Decreto-Lei 3-A/96 *apud* Bastos, 2014, p. 27)

⁷ “Portugal é membro de facto da União Europeia desde 1 de janeiro de 1986, após ter apresentado a sua candidatura de adesão a 28 de março de 1977 e ter assinado o acordo de pré-adesão a 3 de dezembro de 1980. A adesão de Portugal à CEE é uma das consequências do 25 de abril de 1974 e das subseqüentes alterações que esta resolução provocou nos aspetos económicos, político e social.” *In* Infopedia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-02-24 14:39:28]. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/\\$adesao-de-portugal-a-cee](http://www.infopedia.pt/$adesao-de-portugal-a-cee).

A ACIME foi incumbida de responsabilidades na inclusão dos grupos migrantes em Portugal e, concomitante, valorização da diversidade linguística. Juntamente com ACIME, está o *Observatório das Migrações*, sua “unidade informal”, com a “função de estudar e acompanhar, estratégica e cientificamente, os fenómenos das migrações”⁸. Não obstante, em 2007, a ACIME deu origem ao *Instituto Público Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural* (ACIDI)⁹, cujas atribuições, entre outras, foram:

“Combater todas as formas de discriminação em função da raça, cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, através de acções positivas de sensibilização, educação e formação, bem como através do processamento das contra-ordenações previstas na lei; Promover a interculturalidade, através do diálogo intercultural e inter-religioso, com base no respeito pela Constituição, pelas leis e valorizando a diversidade cultural num quadro de respeito mútuo” (Decreto-Lei 167/2007 *apud* Bastos 2014, p. 30)

Em 2001, aquando do Ano Europeu das Línguas, o GRP fez a revisão do Currículo Nacional do Ensino Básico, com implicações ao nível da criação de estratégias e instrumentos para promover:

“o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções [...]; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros [...]; reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (Ministério da Educação, 2001, pp. 15-31 *apud* Bastos, 2014, p. 28)

Não obstante esta orientação política, um estudo realizado pelo *Departamento da Educação Básica* (2003) demonstrou que a maioria dos alunos (imigrantes) não tinha apoios na “aprendizagem da língua de escolarização”, o que demonstra que:

⁸ Disponível na Internet em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=1> [consult. 2015-02-24 15:02:42].

⁹ Disponível na Internet em: <http://www.acidi.gov.pt> [consult. 2015-02-24 14:59:28].

“embora a legislação contemple o ensino do português como língua segunda, há todo um percurso a efetuar, pois carece de uma atualização e abrangência, que permita a integração real dos alunos com português como língua não materna no sistema educativo e um acesso efetivo à educação, tal como previsto pelos organismos internacionais a que Portugal está vinculado” (Ribeiro, 2003, pp.19-22 *apud* Bastos, 2014, p. 29)

Só em 2006, surgem as políticas com o objetivo explícito de adequar as respostas educativas à “heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística do contexto educativo português” – o Despacho Normativo 7/2006, referente ao ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) no Ensino Básico e o Despacho Normativo 30/2007, referente ao PLNM no Ensino Secundário –, concretizando medidas “previstas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico” 5 anos antes (*idem*, p. 30). Porém, segundo Araújo & Pereira (2004, p. 13), estes documentos atribuem um “um papel menor à Educação Intercultural em Portugal” e materializam “uma certa “demissão do Estado de se responsabilizar nesta matéria”, deixando às escolas e seus atores educativos, a concretização dos respetivos documentos legais.

Segundo Bastos (2014, p. 31), o panorama atual da *didática das línguas* e do seu foco na diversidade cultural é omissos do *Programa de Educação 2015*, no qual não existem referências ao “desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais”, como vêm sendo as orientações das agências políticas internacionais. A mesma investigadora, ainda, faz menção da “posição extremamente desfavorável à abordagem intercultural nas escolas portuguesas” tomada por Nuno Crato, antes de ser Ministro da Educação e da Ciência:

“devemos ter muito cuidado quando, com a nossa boa vontade sobre o multiculturalismo, estamos potencialmente a afastar aqueles que queremos que cheguem às grandezas culturais que a Humanidade conseguiu. [...] A Matemática Universal não foi feita pela comunidade cigana. Tal como a grande poesia em Língua Portuguesa não foi feita pela comunidade africana” (Crato, 2008)

Em relação à sua atuação como Ministro, é unânime que a prioridade política educativa se resume à “resolução de questões financeiras e orçamentais”,

com concomitante “negligência” nas áreas de “educação para a cidadania e a educação intercultural” (Bastos, 2014, p. 31).

Parte II - Estudo empírico

Capítulo 1 - Abordagens da competência sociocultural

Neste capítulo, o estudo empírico está em consonância com os pressupostos apresentados no enquadramento teórico.

Serão apresentadas informações sobre a caracterização do estudo; a metodologia adotada; a descrição do contexto; a conceção e aplicação dos instrumentos de análise; as conclusões da análise; e as sugestões para futuros trabalhos.

1. Caracterização do estudo

Numa sociedade em evolução permanente, os cidadãos deparam-se, no seu dia a dia, com situações e problemas diversos, pelo que é preciso encontrar ferramentas que desenvolvam o conhecimento e as capacidades dos alunos, pois a escola tem um papel fundamental na aquisição de conhecimentos, desde os primeiros anos de escolaridade.

Segundo Alarcão (2001) todo o professor deve ser, por natureza, investigador, questionar-se diariamente sobre a sua atividade educativa. Portanto, é importante refletir para melhorar as suas práticas e tornar o processo ensino-aprendizagem mais motivador. Foi neste ambiente de reflexão que nasceu este trabalho. Na verdade, este estudo surgiu com a necessidade de desenvolver um projeto que permitisse trabalhar a vertente motivacional para a aprendizagem das línguas e das culturas que estas têm adjacentes.

Neste estudo, a exploração de material autêntico é privilegiado, uma vez que faz parte do quotidiano da maioria dos estudantes, logo, se for bem selecionado e adequado ao contexto da turma será, possivelmente, uma forte motivação para os alunos aprenderem de uma forma mais natural. Nesta linha, defini para o estudo as seguintes questões de investigação que orientaram todo o projeto:

- De que modo a utilização de materiais autênticos poderá contribuir para desenvolver a Competência Sociocultural nos alunos?
- Que competências desenvolvem os alunos em contacto com materiais autênticos em sala de aula?

Assim, pretende-se, através de um projeto com contornos de investigação-ação, perceber de que forma os materiais autênticos, em geral, podem contribuir para aproximar os discentes de uma nova língua e da cultura que esta tem por

trás, assim como observar as capacidades desenvolvidas, aquando do contacto com uma outra realidade, retratada de forma diferente de língua para língua.

2. Metodologia

A parte mais complexa na redação de um projeto de pesquisa é constituída, geralmente, pela especificação da metodologia a ser adotada. Diversos itens podem aqui ser considerados, conforme a extensão e a complexidade da pesquisa.

A metodologia utilizada define o tipo de pesquisa, a amostra, os instrumentos da recolha de dados e a forma como se pretende analisar os dados.

Segundo Gil (1995), quando falamos de método, referimo-nos aos procedimentos utilizados para se atingir os objetivos.

Depois de concluída a pesquisa bibliográfica e a componente teórica, torna-se necessário descrever e explicar todos os métodos que vão ser utilizados ao longo da investigação empírica.

Essa explicação é feita através da metodologia, onde se estudam, descrevem e desenvolvem os métodos a utilizar ao longo do trabalho prático.

Para poder dar resposta às questões orientadoras deste estudo, defini como metodologia de análise de dados a investigação-ação. Do mesmo modo, parece-me adequado adotar o paradigma de investigação qualitativa e o paradigma de investigação quantitativo.

Justifica-se o paradigma de investigação qualitativo, uma vez que se pretende compreender até que ponto os materiais autênticos podem ser o meio mais adequado para o ensino das línguas e das culturas que lhes estão subjacentes.

Segundo Carrancho (2005, p. 59),

“O objetivo da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis das opiniões de um grupo. Sua meta é o aprofundamento da compreensão de um fenómeno por meio de análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no processo”.

Pretendo, deste modo, investigar, observar, recolher e analisar a qualidade e o conteúdo das mensagens obtidas, privilegiando sempre ideias e pensamentos livres e espontâneos, num contexto natural em que os participantes estejam inseridos, como defende Sampieri:

“[A investigação qualitativa] Preocupa-se em captar experiências na linguagem dos próprios indivíduos e estuda ambientes naturais.” (2006, p. 19)

Também se justifica o paradigma de investigação quantitativo, já que optei por fazer um estudo através da aplicação de dois inquéritos por questionário, do qual constam perguntas fechadas (limitam o inquirido à opção de uma das respostas apresentadas, ou das perguntas de escolha múltipla em leque fechado) e abertas (as pessoas auscultadas têm liberdade para expressar a sua opinião).

Este tipo de inquérito é o que melhor permite obter os dados de uma forma sistemática e ordenada, acerca do que as pessoas pensam, sentem ou esperam, sobre a problemática em estudo. O inquérito por questionário é uma das técnicas mais utilizadas em investigação, pois oferece a possibilidade de inquirir um grande número de pessoas quase em simultâneo, economizando tempo, garantindo o anonimato aos inquiridos, proporcionando uma maior liberdade e uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados.

Segundo Tuckman (2000) é um processo que torna possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e o que pensa.

O primeiro inquérito (anexo 1) encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à Aprendizagem e utilidade de ELE. A segunda parte procura compreender como a utilização de materiais autênticos é vista pelos alunos. Os principais objetivos deste inquérito eram: aferir as estratégias de ensino preferidas pelos alunos; identificar a imagem que os alunos têm da disciplina de Espanhol; a autodiagnose dos alunos; conhecer a opinião dos alunos sobre a utilidade dos materiais autênticos e sobre os conteúdos que estes consideram mais importantes aprender numa aula de ELE.

O segundo inquérito por questionário (anexo 2) é constituído, apenas, por questões fechadas que visam verificar como os alunos compreenderam os objetivos da atividade, aferir os conhecimentos que adquiriram, identificar as

atividades que mais gostaram e as que menos gostaram, assim como conhecer as suas opiniões sobre as atividades levadas a cabo.

A presente investigação desenvolve-se, portanto, segundo uma perspetiva metodológica mista.

2.1. A análise de conteúdo

Para analisar os materiais concebidos para a implementação deste estudo, optou-se pela análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, segundo Ferreira (2003), tendo em conta a abordagem de Bardin¹⁰:

“é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não-verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.”

Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

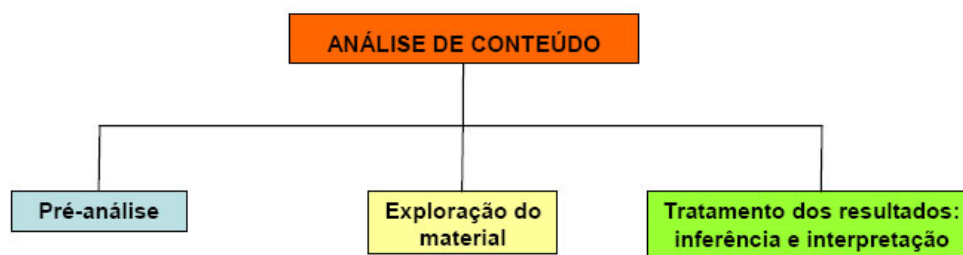
Este tipo de análise visa a estudo do conteúdo das mensagens, devendo o investigador alhear-se das suas opiniões e cingir-se ao objetivo em questão. Ou seja, o investigador tem de procurar o sentido de cada fragmento num todo, procurar o significado da expressão em determinado contexto garantir neutralidade na análise, procurar ser fiel ao pensamento de quem o produziu e pensar sobre a relevância de cruzar evidências dos vários registos do estudo (Pardal & Lopes, p. 2011).

Para este autor, o contexto é fulcral neste tipo de análise, tendo em conta que os significados da mensagem estão estreitamente relacionados com o contexto em que se desenvolve a comunicação. Em suma, entender o contexto é imprescindível para entender o teor da mensagem.

¹⁰ <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>

Para levar a cabo uma análise de conteúdo, Bardin (2011) refere que a mesma prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura 1: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Figura 1: Fases da análise de conteúdo ¹¹



Na pré-análise, são definidos os documentos de recolha de dados, elaborados os objetivos e formuladas as hipóteses, que constituem o corpus da pesquisa, através da denominada *leitura flutuante*. É nesta leitura que surgem as hipóteses ou questões de investigação, em função de teorias conhecidas.

Na segunda fase, exploração do material, as informações são classificadas, segundo critérios de semelhança ou analogia, que podem ser semânticos, sintáticos ou léxicos; e apresentados, em forma de tabelas ou quadros (abordagem quantitativa) ou em forma de texto síntese (abordagem qualitativa). Compreende três fases: i) a escolha das unidades de contagem, ii) a seleção das regras de contagem e iii) a escolha de categorias.

Aquando do tratamento de informação, as informações categorizadas são interpretadas e explicadas com base na fundamentação teórica em que se apoia o estudo, de forma a serem, significativas e válidas.

3. Implementação do projeto

3.1. Caracterização do Contexto Educativo

3.1.1. Caracterização do Macrocontexto

A escola selecionada para o desenvolvimento deste projeto de intervenção foi o Colégio D. José I, e a turma escolhida foi a de 7.º ano de Espanhol (nível iniciação).

¹¹ <http://pepsic.bvsalud.org/img/revistas/gerais/v6n2/a03fig01.jpg>

O Colégio D. José I é um estabelecimento particular e cooperativo de ensino pré-escolar, básico e secundário, com autonomia pedagógica, sediado na freguesia de Santa Joana, em Aveiro. Foi criado no ano de 1997.

Este estabelecimento de ensino está equipado com os recursos pedagógicos e didáticos essenciais: biblioteca, sala de TIC (devidamente equipada), acesso à internet em toda a escola, inclusivamente em *wireless*, laboratórios, videoprojeção, computadores portáteis para uso dos professores, quadros interativos, material audiovisual com projetores e computadores em todas as salas.

Além de todos estes equipamentos que favorecem um ensino diversificado, ainda oferece aos alunos a oportunidade de frequentarem, gratuitamente, diversos Clubes (Clube Verde, Clube de Jornalismo, Clube de Música, Clube da Robótica, Clube do Xadrez, Desporto Escolar e Oficina de Talentos. Funcionam além do tempo letivo do horário dos alunos e são de frequência facultativa. Os clubes, existentes no Colégio, são destinados aos alunos do 4.º ano, dos 2.º e 3.º Ciclos e dos Cursos de Educação e Formação de Jovens /Cursos Profissionais.

Além dos Clubes, o Colégio desenvolve, ainda, alguns projetos. Os mais significativos são: Plano de Atividades da Biblioteca; Plano Nacional de Leitura; Projeto de Educação para a Saúde; Projeto Troca de Manuais; Parlamento dos Jovens; Assembleia Municipal Jovem, entre outros.

Do universo de quase 700 alunos que estudam no Colégio, apenas 46 estudam Espanhol. Estes últimos alunos mencionados encontram-se distribuídos do seguinte modo:

- 7.º ano (Espanhol Iniciação, nível I): uma turma com duas aulas semanais, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos;
- 9.º ano (Espanhol Iniciação, nível III); 16 alunos de uma turma, os restantes optaram por Francês, com uma única aula semanal de 90 minutos.

Os manuais adotados para a disciplina são, nomeadamente, *Nuevos Amigos*, Leirilivro; *Ahora Español 2*, Porto Editora; e *Español III*, Porto Editora.

É de referir que o ensino do Espanhol no Colégio D. José é, relativamente, recente. É lecionado, apenas, há cinco anos.

Na sua biblioteca escolar existe algum material de apoio à disciplina, tais como dicionários, gramáticas, manuais e literatura de autores espanhóis e/ ou

hispânicos, a maioria traduzidos. No entanto, também existem livros de literatura escritos em espanhol.

3.1.2. Descrição do seu Microcontexto

A turma do 7.º A é constituída por 30 alunos, catorze do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino.

A idade média da turma é de doze anos, no entanto as idades variam entre os 11 e os 15 anos.

Há, apenas, uma aluna repetente, de etnia cigana, que nunca compareceu às aulas, pelo facto de ter sido mãe, sendo a sua ausência justificada por um atestado. Há, ainda, um aluno oriundo de outra escola do concelho. Os restantes discentes já estudaram no Colégio nos anos letivos transatos, embora três alunos estejam a frequentar a turma A pela primeira vez.

Não há registo de alunos estrangeiros, no entanto dois alunos já viveram em Espanha durante um ano, por razões profissionais dos seus pais, em Valencia e em Múrcia, nomeadamente. É importante ressaltar, ainda, que há um aluno que convive diariamente com a cultura hispânica e com a língua espanhola, visto que a sua mãe é venezuelana.

Quatro alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), beneficiando de um Programa Educativo Individual, com Adequações no Processo de Avaliação. Dois dos alunos com NEE usufruem, ainda, de Apoio Pedagógico Personalizado e de Adequações Curriculares Individuais, devendo, ainda, beneficiar do uso de calculadora, formulários, dicionários, computador, sempre que estes sejam uma mais-valia, assim como de textos adequados aos seus gostos pessoais.

Tabela 1: Tabela de Caracterização Geral da Turma

		11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	Total
	N.º rapazes	4	11	0	1	0	0	16
	N.º raparigas	3	8	2	0	1	0	14
Total de alunos da turma:								30
Alunos com NEE	N.º de alunos com NEE de carácter permanente com CEI							0
	N.º de alunos com NEE que não se enquadram no ponto anterior							4

N.º de alunos com Português Língua Não Materna	0
N.º de alunos a frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular ¹	6
¹ Oficina de Talentos, Clube da Robótica e Basquetebol	

Aquando do diagnóstico (anexo 3), no início do ano letivo, a turma, na sua generalidade não revelou dificuldades. Uma vez que se trata da iniciação de uma língua estrangeira o Teste Diagnóstico incidiu, essencialmente, em aspetos culturais, sendo os resultados obtidos francamente positivos.

Todos eles, à exceção do aluno, que viveu durante um ano em Valencia, afirmaram nunca ter estudado Espanhol.

No que concerne à motivação para o estudo da Língua a maioria considera *que é uma disciplina muito fácil; que é uma língua muito falada no mundo e que é importante para comunicar com os espanhóis durante as férias*. Este último ponto remete-nos para a necessidade de se focar na utilidade do ensino do Espanhol, ou seja, deve-se ter em conta que o que se transmite ao aluno terá de lhe ser útil, prático, dando-lhe competências, conhecimentos e habilidades que lhe permitam desenvolver uma comunicação eficaz na língua meta (Santamaría, 2008).

No que respeita ao contacto dos alunos com a língua faz-se, essencialmente, através da audição de canções espanholas, da visualização de jogos de futebol e de jornais televisivos. Shakira, Pablo Alborán, Iker Casillas e os Reis de Espanha foram as personagens mais focadas pelos alunos (anexo 3).

4. Inserção curricular da temática

Com o intuito de justificar a pertinência dos temas abordados no presente estudo analisei o programa de espanhol, ensino básico, constatando que são vários os momentos em que são feitas referências à necessidade de desenvolver a consciência sociocultural dos alunos.

No programa suprarreferido, pode ler-se que aprender uma língua não é apenas aumentar o repertório linguístico mas, também, conhecer os significados culturais que esta comporta. Deve, ainda, promover-se o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, comparando, sempre que relevante, a língua e a cultura em estudo, com a do aluno, para que este desenvolva um espírito crítico, de confiança, de tolerância e de cooperação.

Também no manual adotado, *Nuevos Amigos*, Leirilivro, as competências socioculturais, abordadas em todas as unidades, estão articuladas com o programa da disciplina.

Assim, optei por abordar a problemática em questão em articulação com a unidade intitulada *Calles y Plazas*, uma vez que era relevante para as temáticas a abordar nas intervenções.

Ao longo do estudo da unidade em questão, procurou-se enriquecer os alunos linguisticamente, mas também culturalmente. Os documentos apresentados, para além de possibilitarem um contacto mais próximo com língua meta, também permitem o contacto com aspetos da cultura espanhola, desconhecidos pela maioria dos discentes, e fazer uma comparação dos modos de vida portugueses e espanhóis, no que diz respeito aos comportamentos a adotar em cidade, entre outros, e aos conflitos que se podem gerar em determinadas situações.

4.1. Descrição das Intervenções

Este projeto teve como intuito promover o desenvolvimento de algumas competências gerais, entre elas a competência comunicativa, a competência plurilingue e a competência sociocultural, tendo em conta as informações emanadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

Durante as intervenções foi sempre meu objetivo ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades, assim como proporcionar um ambiente profícuo para a aprendizagem, através da utilização de estratégias diversificadas, onde a componente sociocultural estivesse sempre presente.

De modo a fornecer uma visão global do projeto, apresento um quadro síntese onde explícito, de forma resumida, as intervenções, que posteriormente serão desenvolvidas mais detalhadamente.

Quadro 1: Visão Geral das Intervenções

Intervenções	Conteúdos	Atividades	Recursos
Intervenção I	- Reconhecer o valor que os alunos atribuem aos materiais autênticos.	- Aplicação do inquérito.	- Questionário.
Intervenção II	Lexicais - Lugares da cidade; - Estabelecimentos públicos. Gramaticais - Revisão do presente do indicativo. Socioculturais - As comunidades autónomas; - Falar de algumas cidades espanholas mais conhecidas; - Conhecer os costumes dos espanhóis em determinados contextos: o <i>tuteo</i> .	- Exercício de audição: preencher espaços em branco; - Registo de vocabulário/frases sobre o tema; - Exercício de leitura; - Ficha de trabalho sobre o <i>tuteo</i> .	- Quadro; - Rádio; - Fichas de trabalho; - Computador; - Projetor multimédia.
Intervenção III	Lexicais - Os meios de transporte; - Espaços e serviços da cidade. Gramaticais - Revisão do comparativo e das preposições. Socioculturais O <i>tuteo</i> – revisão e consolidação.	- Registo de vocabulário/frases sobre o tema; - Realização de exercícios práticos; - Exercício de leitura; - Ficha de trabalho.	- Quadro; - Ficha de trabalho; - Computador; - Projetor multimédia.
Intervenção IV	Lexicais - Pedir e dar informações. Gramaticais - Os interrogativos: revisão. Socioculturais - <i>Tuteo</i> : atividade final.	- Visualização de extratos do 1.º episódio da série juvenil <i>Físico Química</i> : identificar formas tratamento professores/alunos. - Exercício de leitura e análise de anedotas para refletir sobre a língua e os seus sentidos; - Registo de vocabulário/frases sobre os interrogativos – pedir e dar informações; - Realização de exercícios práticos.	- Quadro; - Ficha de trabalho; - Computador; - Projetor multimédia.
Intervenção V	Lexicais - Mal-entendidos linguísticos e culturais. Gramaticais - Revisão verbos ser e estar. Socioculturais - Expressões coloquiais.	- Visualização de extratos da série <i>El Internado</i> : identificar algumas expressões coloquiais; - Debate sobre as diferenças culturais entre Espanha e Portugal;	- Quadro; - Ficha de trabalho; - Computador; - Projetor multimédia; - Inquérito final.

		<ul style="list-style-type: none"> - Revisão verbo ser e estar; - Realização de um exercício de escrita, em díades, sobre a cidade preferida dos alunos; - Inquérito final sobre as intervenções. 	
--	--	--	--

4.1.1. Intervenção I – Inquérito por questionário

A primeira sessão ocupou, apenas, vinte minutos do final de uma aula e serviu para aplicar o primeiro questionário. Com este instrumento de recolha de dados pretendeu-se obter respostas no sentido de perceber a importância que os alunos atribuem à língua espanhola, à sua aprendizagem e à utilização de materiais autênticos em contexto sala de aula, já que a televisão, a internet e a música ocupam um lugar de destaque no quotidiano dos alunos.

Esta pode ser considerada a primeira abordagem ao projeto.

4.1.2. Intervenção II – El calor de tu sonrisa

A segunda intervenção, iniciou-se com o estudo do conteúdo temático previsto na unidade sete, do manual dos alunos, intitulada *Calles y plazas*, onde se estudam alguns monumentos e serviços que podemos encontrar numa cidade. Para despoletar o interesse dos alunos e despertar a sua curiosidade relativamente ao tema foi levado a cabo um exercício de audição de uma canção *El calor de tu sonrisa*, Gemeliers (anexo 4). Primeiramente os alunos ouviram a canção, de forma a tentarem descobrir o assunto. A segunda audição foi apoiada pela letra, mas os alunos teriam de completar alguns espaços em branco. Como houve alguma dificuldade no exercício de completamento de espaços, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a canção uma terceira vez, para, posteriormente se passar à sua correção e análise da letra. Então, comecei por perguntar quem tinha fundado a cidade, como era o clima, se sabiam o que era *la Giralda*, se já tinham tido a oportunidade de visitar Sevilha, para introduzir o estudo à cidade. Para dar seguimento ao tema, os alunos assistiram à projeção de um *Powerpoint* onde puderam ver alguns monumentos/edifícios que podem encontrar na cidade, bem como um mapa da cidade de Sevilha, que proporcionou um momento de

revisão das comunidades autónomas e das línguas oficiais espanholas. Após o *Powerpoint*, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre monumentos e espaços que podem encontrar numa cidade. Ainda em contexto citadino, foi realizada uma primeira abordagem ao *tuteo*. Quando podemos, ou não, tratar as pessoas que encontramos na rua, para pedir uma informação, por exemplo, por tu? Foi comentado o hábito generalizado do *tuteo* em Espanha e sublinhadas algumas situações, onde deve ser evitado. Para refletirem sobre esta prática tão recorrente entre os espanhóis, os alunos foram convidados a ler um artigo publicado no jornal *El País* (anexo 5), sobre constrangimentos que podem advir de uma má utilização de tú/ usted. No final da aula, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, onde deram a sua opinião sobre o tema.

O conjunto destas atividades serviu para que os alunos adquirissem léxico relacionado com o tema em questão, desenvolvessem a expressão escrita através da resposta às questões da ficha de trabalho; a compreensão oral, por meio da audição da canção acima referida, mas também a expressão oral, na medida em que tiveram que aplicar conhecimentos linguísticos para dar a sua opinião na tarefa final. Simultaneamente, contactaram com materiais autênticos e materiais didatizados.

4.1.3. Intervenção III – En la ciudad...

Nesta sessão, começou-se por estabelecer uma ponte com a aula anterior, de forma a recordar diferenças e semelhanças culturais no que diz respeito ao *tuteo*, mas também aos espaços/ serviços que podemos encontrar numa cidade. Seguidamente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, para consolidação dos conhecimentos suprarreferidos (anexo 6), mas também dos meios de transporte e das preposições. Neste âmbito, dos meios de transporte, os alunos visionaram uma curta-metragem, intitulada *Parada de autobus*, onde predominava a comunicação não-verbal, através de imagens, do contexto e as atitudes dos protagonistas. Depois da visualização da curta-metragem, os alunos enumeraram os prós e os contras da utilização dos meios de transporte públicos. Depois de devidamente sistematizadas, no quadro, as vantagens e as desvantagens, os alunos indicaram o meio de transporte público preferido e porquê. As diferentes respostas foram comparadas e aproveitou-se o momento para revisar os comparativos, bem como para explicitar algumas irregularidades.

No final da aula, foi solicitado aos alunos que redigissem um texto sobre os meios de transporte preferidos, em determinadas situações, que posteriormente seria apresentado, oralmente, à turma.

4.1.4. Intervenção IV – Pedir y dar informaciones

A quarta intervenção iniciou-se com uma breve retrospectiva dos conteúdos lecionados na aula anterior, de forma a estabelecer uma ligação. Fez-se, posteriormente, a correção do texto sobre os meios de transporte. Assim, os alunos começaram por ler os textos que haviam redigido, o que permitiu que praticassem a pronúncia e a dicção, já que alguns revelam algumas dificuldades na expressão oral. A correção fez-se oralmente.

Finda esta atividade, foram feitas algumas perguntas sobre o *tuteo*, pois ao longo das anteriores sessões denotou-se que ainda persistiam algumas dúvidas. Como tarefa final para este tema, os alunos viram alguns extratos da série juvenil *Física o Química* (anexo 7), onde deveriam identificar as formas de tratamento entre professores mais jovens e mais velhos; entre professores e alunos; e entre pais e filhos. Aproveitou-se, também, para falar das variedades do espanhol (nomeadamente do México) e das preposições que acompanham os meios de transporte. O exercício foi realizado com relativa facilidade por todos os alunos.

Uma vez que os alunos estavam embrenhados na realidade *escola*, foram-lhes apresentadas, em *PowerPoint*, as fórmulas para pedir e dar informações e, seguidamente, em diádes, perguntaram ao colega onde era a estação de comboios, o centro comercial, o museu, entre outros, tendo o companheiro de lhe dar as indicações do Colégio até ao lugar solicitado. Para a realização desta atividade, foram-lhes concedidos dez minutos de preparação.

Assim, em simultâneo, os alunos aprenderam a pedir e dar indicações, relembrou os pronomes interrogativos e puderam, uma vez mais, desenvolver a competência oral, numa perspetiva comunicativa, apesar de a interação ter sido débil.

4.1.5. Intervenção V – Malentendidos

Para iniciar a última intervenção do projeto, foram retomados os conteúdos das aulas anteriores, reiterando as semelhanças e diferenças culturais entre Portugal e Espanha.

Em seguida, foram apresentadas algumas atividades lúdico-didáticas: projeção e exploração de anedotas (anexo 8), que patenteiam alguns *malentendidos* que se podem gerar e retratam, ainda, algumas rotinas dos espanhóis. A primeira anedota aborda a expressão “tener mala leche” e a segunda o estabelecimento comercial “estanco”. Esta última anedota serviu de mote para a explicitação da diferença entre um *quiosco*/ um *estanco* e um *estanque*, em espanhol.

Posteriormente, procedeu-se ao visionamento de excertos da série *El Internado* (anexo 9), cujo primordial objetivo foi, além de motivar, levar os alunos a refletir sobre as línguas e os seus sentidos. Assim, em simultâneo, os alunos puderam melhorar a compreensão oral e tomar consciência dos constrangimentos que podem vivenciar se não conhecerem determinados hábitos/ formas de estar de outros povos.

As expressões “tener mala leche” ou “te echo de menos” foram as que captaram mais a atenção dos alunos, por não conseguirem estabelecer uma correspondência com a língua materna de imediato.

Já na fase final da aula, os alunos receberam uma ficha informativa/ de trabalho, cujo objetivo era a redação de um texto sobre a sua cidade preferida e, posteriormente, tiveram de apresentá-lo, oralmente, à turma, na semana seguinte.

Nos últimos minutos desta sessão, os alunos foram convidados a preencher o segundo inquérito, desta vez sobre a qualidade e pertinência das intervenções, por mim efetuadas, por forma a finalizar a aplicação deste projeto.

4.2. Considerações gerais sobre as atividades desenvolvidas

As atividades referidas tocam sempre conteúdos culturais, uma vez que estes constituem o tema central deste relatório. Aquando da preparação das unidades didáticas houve a preocupação de articular a componente cultural com a

componente linguística, tratando-as como elementos indissociáveis e não como compartimentos estanques de uma mesma realidade.

Assim, dei primazia a aspetos socioculturais pertencentes à “Cultura a secas”, tal como definido por Miquel & Sans (2004, p. 4), embora também tenha abordado conteúdos inerentes à “Cultura com maiúsculas”. Gostaria de ter trabalhado, também, outros aspetos relacionados com os saberes e comportamentos socioculturais e com as habilidades e atitudes interculturais que considero fundamentais, para que um falante possa comunicar com os falantes da língua estrangeira de uma forma adequada e eficaz.

No entanto, como aspeto positivo destaco a forma como as diversas atividades propostas (extratos de filmes, música, imagens,...) cumpriram o objetivo de alargar o conhecimento dos alunos relativamente à cultura espanhola.

Capítulo 2

Análise de dados e apresentação de resultados

1. Análise de dados

1.1. Aplicação do Inquérito por questionário n.º 1

Neste ponto, pretende-se apresentar e analisar os dados recolhidos através dos questionários aplicados e de algumas questões das fichas de trabalho realizadas, no âmbito dos conteúdos temáticos programáticos lecionados nas intervenções. Através da análise de dados almejo entender de que modo a utilização de materiais autênticos, nas aulas de ELE, contribui, ou não, para o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como para entender como este tipo de materiais pode ajudar o aluno a desenvolver as suas competências socioculturais.

A apresentação dos resultados da análise deste primeiro inquérito está dividida em duas partes: os dados resultantes das perguntas fechadas, que permitem uma análise quantitativa, são apresentados sob a forma de dados estatísticos; e os dados provenientes das perguntas abertas, dada a variedade de respostas, são agrupados em categorias.

A análise dos resultados é efetuada de acordo com a ordem das respostas às questões formuladas, que corresponde, também, à ordem das categorias definidas, como se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 2: Categorização de dados – inquérito por questionário n.º 1

Categorias	Subcategorias	Questões
A. Identificar contextos onde utilize a língua estrangeira.	A.1. Música A.2. Cinema A.3. Internet A.4. Viagens A.5. Jogos A.6. Aulas A.7. Leitura	I. 2
B. Identificar a importância da língua enquanto ferramenta de comunicação	B.1. Aprender uma língua é aprender a cultura que ela tem adjacente. B.2. Aprender uma língua é conhecer outra realidade e respeitá-la. B.3. Aprender uma língua é abrir horizontes, é entrar no mundo do Outro. B.4. Aprender uma língua não é apenas memorizar conceitos gramaticais e novas	I. 7

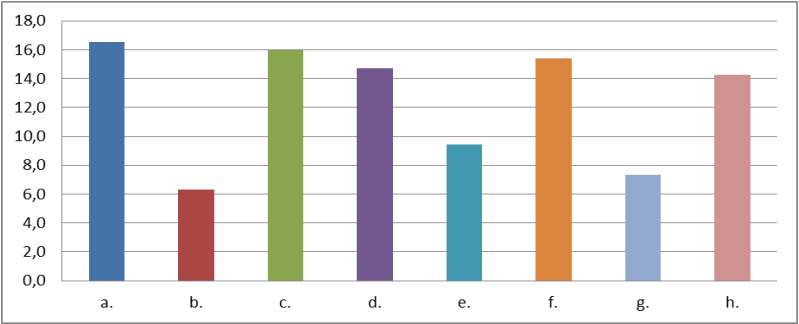
	palavras, é aplicar esses conceitos em situações reais.	
C. Percepção da utilidade dos materiais autênticos nas aulas de ELE	C.1. Aprendizagem mais profícua. C.2. Mantém informado/ atualizado. C.3. Memorização mais rápida. C.4.Desenvolve a compreensão e a expressão oral. C.5. Aprendizagem motivadora.	II. 1
D. Competências desenvolvidas pela utilização de materiais autênticos.	D.1. Desenvolve a compreensão e a expressão oral. D.2. Aprende-se mais sobre a vida real. D.3. Aproximação da cultura alvo. D.4. Veículo de informação.	II. 2
E. Opinião sobre as atividades constantes do manual, com recurso a materiais autênticos.	E.1. São interessantes. E.2. Textos pouco apelativos. E.3. Poucas atividades lúdico-didáticas. E.4. Textos icónicos insuficientes. E.5. Necessidades de tarefas mais diversificadas.	II. 3

Dando início à análise, propriamente dita, começarei por explanar os resultados do inquérito aplicado, aproximadamente, uma semana antes da primeira intervenção. Primeiramente, procurei aferir quais os métodos através dos quais os alunos preferem aprender, com o objetivo de avaliar a importância que os materiais autênticos ocupam no processo ensino-aprendizagem de ELE.

Para o efeito, tinham de enumerar, por ordem de preferência, os métodos de ensino que consideravam melhores para a aprendizagem. Nesta primeira pergunta do questionário foi-lhes solicitado que atribuísem um número, de 1 a 8, aos métodos de ensino apresentados. Nesta escala o número 1(um) correspondia ao método didático que preferiam e o 8(oito) ao que menos apreciavam. Os resultados obtidos estão representados no gráfico seguinte.

Gráfico n.º 1

- Legenda:**
- a. através do manual adotado;
 - b. com filmes ou outros materiais audiovisuais;
 - c. ouvindo o professor;
 - d. estudando e memorizando gramática;
 - e. com música;
 - f. escrevendo e falando;
 - g. com jogos;
 - h. lendo revistas e jornais.



Como é possível verificar no gráfico apresentado, a maioria dos alunos não associa os métodos que podem apresentar um cariz mais lúdico a uma melhor aprendizagem, talvez por não estarem habituados a aprender com recurso a atividades que fujam do manual e não estejam tão centradas no professor. Por conseguinte, os itens que registam maior número de preferências são o manual adotado, que conta com a preferência de 16,6% dos alunos inquiridos; 16% prefere aprender ouvindo o professor e 15,4 % elege a opção escrevendo e falando, como a melhor forma de aprender. Por outro lado, os métodos com que os alunos consideram aprender menos são os filmes e outros materiais audiovisuais (6,3%) e os jogos (7,4%). Perante o exposto, pode-se concluir que as grandes indústrias, que produzem materiais escolares, estão a ganhar terreno na sala de aula, já que os materiais autênticos não estão a ser devidamente didatizados e facultados aos alunos, como defende Chervel (1991).

Num segundo momento, pretendi conhecer as motivações dos alunos para o estudo da língua espanhola e as imagens que têm da língua. Constatou-se que a LE que a maioria dos alunos utiliza é o inglês (82%). O contacto com esta língua faz-se, essencialmente, através da música (25%), do cinema (25%) e da internet (23,2%). A canção, os filmes e os blogs, entre outros, são documentos passíveis de serem didatizados que podem estimular os alunos para a aprendizagem de uma língua, proporcionando exemplos de comunicação autêntica, através de atos comuns do dia a dia dos alunos.

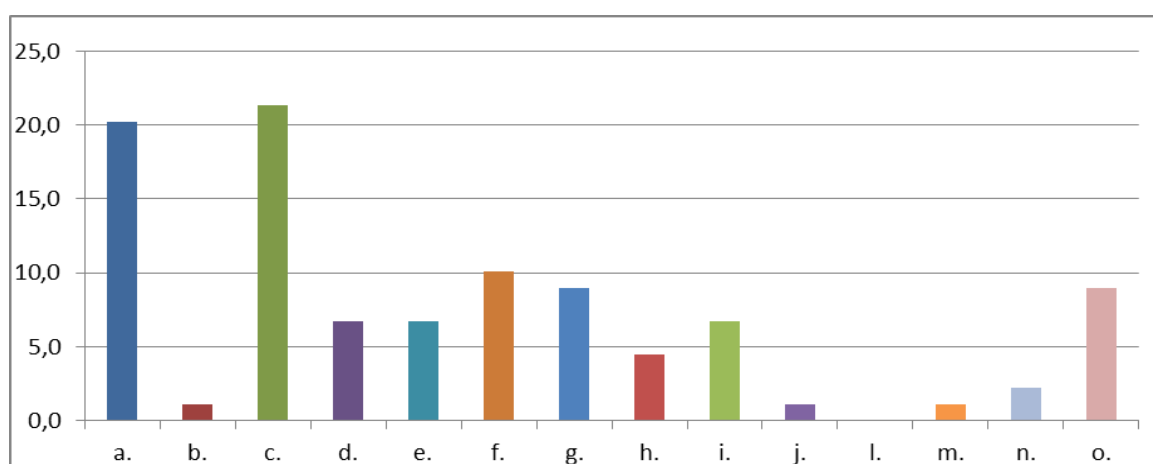
No que se refere à escolha da disciplina, 22,5% dos inquiridos referiu que se prendia com a vontade de viajar e poder comunicar com as pessoas, 18,8% pretende conhecer a língua e a cultura espanholas e 17,5% escolheu estudar espanhol por pensar ser mais fácil do que o francês. As duas respostas mais bem cotadas, ilustram a relevância que os aspetos socioculturais devem assumir nas aulas de ELE. Cabe, então, aos professores promover a cultura por intermédio da língua que está a ensinar, pois a língua é um veículo cultural e social indissociável do ato comunicativo.

Em relação às atividades desenvolvidas na aula de espanhol, as que mais agradam aos alunos são ver vídeos, filmes, publicidades e curtas-metragens (20,2%); trabalhar a pares (20,2%) e falar da cultura espanhola (10,1%). Como se pode verificar na imagem que se segue.

Gráfico n.º 2

Legenda:

- a. Trabalhar a pares.
- b. Consultar folhetos, jornais e revistas.
- c. Ver filmes, publicidades, curtas-metragens.
- d. Ouvir e cantar canções.
- e. Exercícios com imagens: posters, exposições, fotos e recortes.
- f. Falar da cultura espanhola.
- g. Pesquisar na Internet.
- h. Exercícios de compreensão oral.
- i. Ler diálogos e outros textos do livro dos alunos.
- j. Atividades de desenvolvimento da escrita.
- l. Exercícios de pronunção.
- m. Atividades de vocabulário.
- n. Exercícios gramaticais.
- o. Falar sobre a vida e os costumes dos espanhóis e dos hispânicos.



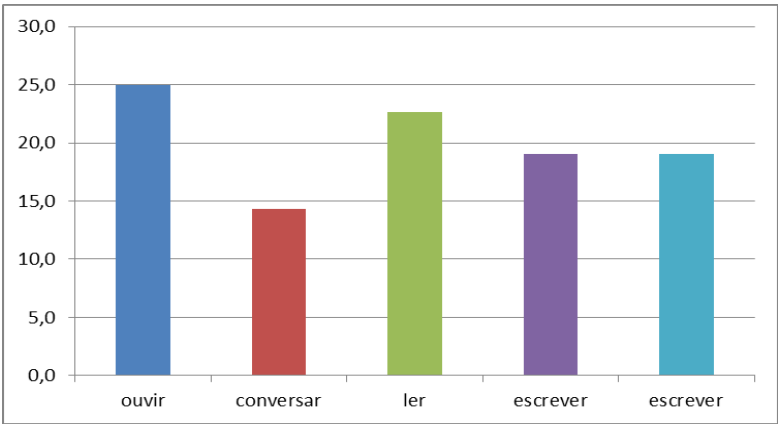
Como se pode verificar os alunos referem, uma vez mais, gostar de falar sobre a cultura espanhola. A componente cultural poderá ser desenvolvida através de trabalhos em díades ou grupos, já que é uma das atividades preferidas da maioria dos discentes. Assim, o aprendente além de desenvolver a competência sociocultural, também desenvolve a competência comunicativa, como defende Menezes (2003).

Para elaborar o perfil linguístico da turma, os alunos deviam autoavaliar-se. Para o efeito, recorri a uma enumeração de atividades que correspondem ao nível em que se encontram estes alunos e que foram organizadas de acordo com as competências essenciais: ouvir; dialogar; falar; ler e escrever. No gráfico seguinte, podemos constatar que, aquando da aplicação do inquérito, os alunos se sentiam

mais à vontade na compreensão e expressão oral e revelam mais dificuldade na interação oral e na expressão escrita.

Os dados recolhidos permitem concluir que este grupo considera ter um domínio razoável das diferentes competências essenciais.

Gráfico n.º 3



Quando iniciamos o estudo da língua espanhola em contexto de sala de aula, verificamos que os nossos alunos já têm uma imagem construída da mesma. Ao pedir aos alunos para comentarem a frase “*aprender uma língua é aprender a comunicar nessa mesma língua*”, pretendia que estes refletissem sobre a importância do desenvolvimento da competência comunicativa, que Hymes¹² definiu como uma macrocompetência que engloba as competências linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. No entanto, como se pode verificar no quadro abaixo apresentado, sete alunos não comentaram a afirmação, mas os restantes conseguiram entender que a língua é indissociável da comunicação, que “A língua é um sistema arbitrário de sons e símbolos utilizado por um grupo de pessoas (...) principalmente para comunicação, expressão de identidade cultural, relações sociais e, ainda, como fonte de prazer (por exemplo, a literatura)”, como referido no enquadramento teórico que rege esta investigação. Ou seja, deve-se aprender para comunicar.

Quadro 2: Síntese das respostas da pergunta 7, grupo I, inquérito n.º 1

Categorias	Número de respostas	Exemplos de dados recolhidos
B.1. Aprender uma língua é aprender a cultura que ela tem adjacente.	2	<i>“uma pessoa não consegue comunicar sem conhecer a cultura do país”</i>
B.2. Aprender uma língua é conhecer outra realidade e respeitá-la.	3	<i>“aprendemos muito com a língua dos outros”</i>
B.3. Aprender uma língua é abrir horizontes, é entrar no mundo do Outro.	3	<i>“ao aprender uma língua podemos comunicar e abrir novos horizontes”</i>
B.4. Aprender uma língua não é apenas memorizar conceitos gramaticais e novas palavras, é aplicar esses conceitos em situações reais.	12	<i>“quando sabemos bem uma língua é mais fácil viajar”</i>
Não responderam	7	_____

Analisando os dados respetivos à segunda parte do inquérito, pode-se constatar que 82,1% dos alunos considera o uso de materiais autênticos vantajoso. Foram recolhidas, também, algumas opiniões relativas à utilidade didática dos materiais autênticos, que são apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 3: Síntese das respostas da pergunta 1, grupo II, inquérito n.º 1

Categorias	Número de respostas	Exemplos de dados recolhidos
C.1. Aprendizagem mais profícua.	8	<i>“assim aprendo melhor”.</i>
C.2. Mantém informado/atualizado.	7	<i>“sabemos mais informações”.</i>
C.3. Memorização mais rápida	2	<i>“assim aprende-se mais rapidamente”</i>
C.4. Desenvolve a compreensão e a expressão oral	3	<i>“é importante para falarmos”.</i>
C.5. Aprendizagem motivadora	5	<i>“ assim as aulas são mais divertidas”</i>

¹² consult. 2015-06-24. Disponível na Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

Sintetizando, oito inquiridos consideram que a utilização de materiais autênticos nas aulas de ELE lhes permite aprender de forma mais vantajosa, sete acham que são um meio facilitador de informação, dois pensam memorizar mais rapidamente os conteúdos com recurso a este tipo de materiais. No entanto, são apontadas outras competências que se desenvolvem com este método de ensino/aprendizagem. É também referido, por três alunos, o desenvolvimento da compreensão e expressão oral (ao contactar com a fala de nativos) e cinco julgam que o seu uso é mais motivador, potenciando as aprendizagens.

Em suma, a amostra considera que os materiais autênticos são úteis na aprendizagem de uma língua, uma vez que permitem uma aquisição de conteúdos mais rápida e eficaz. Também servem de intermediário no desenvolvimento da compreensão e expressão da oralidade e ainda capta o interesse dos alunos, motivando-os para o estudo da língua estrangeira.

No que concerne à questão dos recursos presentes nos manuais dos alunos, perguntava-se se no manual adotado havia atividades suficientes com recurso a materiais autênticos. A esta pergunta fechada, 53,6% respondeu que sim e os restantes que não. Com a justificação das respostas dadas foi possível dividi-las nas subcategorias que seguidamente se apresentam.

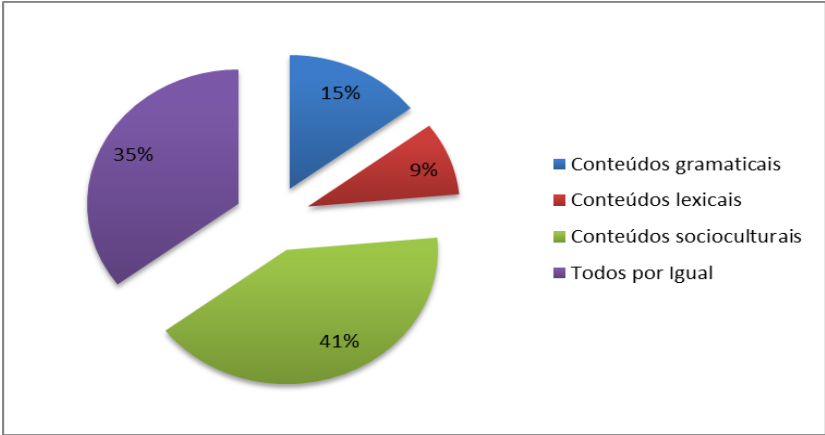
Quadro 4: Síntese das respostas da pergunta 3, grupo II, inquérito n.º 1

Categorias	Número de respostas	Exemplos de dados recolhidos
E.1. São interessantes.	3	<i>“é interessante para estudar”</i>
E.2. Textos pouco apelativos.	4	<i>“textos são pouco interessantes”</i>
E.3. Poucas atividades lúdico-didáticas.	8	<i>“ devia haver mais coisas”</i>
E.4. Textos icónicos insuficientes.	1	<i>“tem muita matéria e poucas imagens”</i>
E.5. Necessidade de tarefas mais diversificadas.	5	<i>“Não tem jogos. Devia haver mais publicidades”</i>

Perante os resultados expostos, pode-se concluir que os alunos têm opiniões distintas sobre o manual. Três alunos consideram as atividades interessantes, no entanto oito consideram haver poucas atividades lúdicas.

Posteriormente, para avaliar a percepção que os alunos têm da abordagem dos aspetos socioculturais nas aulas de ELE, foram-lhe colocadas três questões de resposta fechada. Verificou-se que 41, 9% considera importante fazer-se o contraste entre a cultura da língua materna e da língua meta. Quanto à relevância da leção dos conteúdos gramaticais, lexicais e socioculturais, verificou-se que 41,2% dá primazia ao tratamento dos aspetos socioculturais nas aulas, como se pode constatar no gráfico abaixo apresentado.

Gráfico n.º 4



Por fim, como seria exetável, os inquiridos revelam estar sensibilizados para a necessidade de dominar a componente sociocultural de uma língua, razão pela qual quase a totalidade dos discentes (46,2%) concorda com a afirmação “Nenhum falante que domine o sistema linguístico de uma língua, mas não a sua cultura, conseguirá comunicar eficazmente”.

1.2. Avaliação geral da aplicação do inquérito

Após a análise do inquérito, percebe-se que os alunos consideram importante a abordagem de conteúdos culturais nas aulas de ELE, revelando que reconhecem que a dimensão sociocultural é integrante do ensino de uma LE e não justaposta.

No que se refere aos benefícios dos materiais autênticos, estes consideram-nos importantes para o processo ensino-aprendizagem. Um dos benefícios indicados pelos alunos é a “memorização mais fácil” dos conteúdos lecionados, o que evidencia a potencialidade destes materiais para o desenvolvimento da compreensão e expressão orais.

2. O tuteo

A abordagem a este tema não foi fácil, sendo necessário o reforço das regras de utilização de *tú* ou *usted* em várias aulas. Foi deveras difícil para os alunos compreender a facilidade com que os espanhóis se tratam por *tú*, assim como a importância de se saber utilizar adequadamente estes pronomes num contexto real.

Nos manuais de espanhol, não é dada grande importância a este tema, apenas se faz referência à utilização de *tú* para familiares e de *usted* na relação de pessoas, com as quais mantemos uma certa distância, na sua generalidade.

No projeto educativo apresentado pela Areal Editores, por exemplo, para os 7.º, 8.º e 9.º anos, 3.º Ciclo do Ensino Básico: *Ahora Español 1; Ahora Español 2* e *Ahora Español 3*, esta temática é somente abordada, no projeto referente ao 7.º ano de escolaridade, nível A1, e de forma superficial. Este item aparece integrado na unidade 1, aquando do estudo dos *Saludos y Despedidas*, e é tratado como uma curiosidade, como um apêndice, como se pode verificar na figura 2.

Figura 2:



Relativamente ao espaço, apenas ocupa um décimo do total da página e aparece em segundo plano, no canto inferior direito.

No que respeita aos exercícios que tratam este conteúdo, estes são também pouco elucidativos, como se pode constatar no exemplo seguinte:

Figura 3:

4 Escucha y completa los diálogos.

a

– Hola, Pepe.
 – ¡Hola, Antonio! ¿Qué tal?
 – Genial. Y tú, ¿cómo ¹ _____?
 – Pues, fenomenal.
 – Bueno, hasta ² _____.

b

– Buenos días, señora Molino.
 – Buenos días, Sr. Navarro.
 – ¿Cómo ³ _____ usted?
 – Estoy bien. ¿Y usted?
 – Muy bien, ⁴ _____.
 – Adiós, Sr. Navarro.

Este tipo de exercícios induz os discentes em erro, pois o *tuteo* é tratado de uma maneira demasiado simplista, levando-os a pensar que *tú* se utiliza apenas amigos e *usted* com pessoas de idade. Esta ideia é, também, reforçada pelo texto icónico que acompanha os exercícios.

Com este tipo de abordagem muitos alunos não conseguirão perceber a complexidade das formas de tratamento em Espanha, pelo que um português que fale espanhol, mas desconheça os códigos socioculturais espanhóis, irá provavelmente *tutear* todas as pessoas, ou tratá-las formalmente. Não obstante, facilmente será considerado mal-educado ou demasiado formal, dado que não está a respeitar as pessoas e a cultura do país de acolhimento. Também poderá ocorrer a situação oposta, ou seja, o português poderá achar os espanhóis descorteses por manterem uma relação tão familiar em sociedade. Logo, Não basta tentar comunicar na língua oficial de determinado país, pois para que duas pessoas comuniquem é necessário conhecer/ respeitar a sua cultura. Em caso de dúvida, segundo Cortés Moreno (2009), se não conhecemos bem a pessoa com quem falamos, devemos tratá-la por *usted* e logo a pessoa dirá se prefere que a *tuteemos*. Outra hipótese passa por perguntar diretamente qual a forma de tratamento que a pessoa prefere.

Ainda em relação ao *tuteo*, era meu objetivo, enfatizar que, de facto, entre os espanhóis, existe uma familiaridade natural, mas isto não significa que se possa tratar a todos por *tú* ou vice-versa.

Este tema teve de ser reforçado em várias aulas, como já referi, porque os alunos não conseguiam distanciar-se da sua cultura mãe e proferiam frases que revelavam pouca aceitação da realidade do Outro. A expressão “Os espanhóis são uns mal-educados” foi várias vezes mencionada, durante as sessões em que este tópico foi tratado, o que revela que os alunos não foram capazes de perceber que se trata de um código cultural, que necessita de conhecer para viajar ou estudar em Espanha, e não de má educação. Para melhor elucidá-los, foi reiterado por um aluno da turma, que viveu e estudou um ano em Espanha, em Valencia, que o *tuteo* é um fenómeno natural, que revela proximidade. Como se todos os espanhóis representassem uma grande família. No entanto, apesar do discurso em primeira pessoa de um colega que relatou/ partilhou a sua experiência, enquanto emigrante, numa escola espanhola, a turma, em geral, continuou a apresentar alguma dificuldade em aceitar uma realidade diferente da sua.

No final desta abordagem, pôde-se aferir que os alunos conseguiram compreender em que contextos se poderia *tutear* ou não, essencialmente devido à visualização de fragmentos do episódio número um da série *Física o Química*, que serviu de consolidação à leção deste conteúdo. Os excertos da série foram ótimos para abordar as formas de tratamento formal e informal, e, ao mesmo tempo, ajudou a aumentar o repertório linguístico e a melhorar a pronúncia. Os restantes materiais autênticos utilizados não suscitaram o mesmo interesse junto dos alunos. No entanto, continuaram a revelar muita imaturidade em relação ao tema, talvez devido à idade (12, 13 anos) e ao facto de, muitos deles, não terem ainda pensado nos projetos que querem entamar futuramente.

Aquando da visualização da série suprarreferida, mais uma vez, os alunos não conseguiram distanciar-se da sua cultura, como se pode verificar nos comentários que iam proferindo: “Se os espanhóis não são malcriados, então, por que nós não podemos tratar os professores por tu?” ou “Eu nunca vi ninguém a tratar um médico assim”.

Em relação à utilização de materiais autênticos (artigo do jornal *El País* e extratos da série *Física o Química*), posso afirmar que ambos foram importantes, mas o que mais motivou os alunos foi o último, como referi anteriormente. De facto, os materiais autênticos desempenham um papel importantíssimo no tratamento deste tema, uma vez que aproximam os discentes da realidade em estudo e “ratificam” o conhecimento adquirido. Todas as explicações dadas pelo professor são superadas, apenas por alguns minutos de projeção de algo que lhes suscite interesse e os leve a aprender sem sentirem que estão a ser “obrigados” a realizar determinada tarefa. Aprendem ludicamente e interiorizam melhor as questões culturais.

No cômputo geral, as estratégias utilizadas foram bem-sucedidas, visto que, além de servirem de fator motivação, também despertaram a atenção dos discentes para os conteúdos a lecionar. Embora não se tenha quebrado a barreira que os alunos edificaram para com o tema, foram desenvolvidas as destrezas auditiva, leitora e oral, através de atividades que apresentam a língua em uso, ou seja, a língua em situações reais de comunicação. Comodi (1995) sobre a utilização de materiais autênticos em sala de aula, refere que estes levam aos alunos marcas sociais, culturais e históricas da cultura a que diz respeito, ilustrando modelos de língua oral e escrita.

3. Mal-entendidos

Dada a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha, é expectável que grande parte dos alunos conheça alguns hábitos e costumes Espanhóis. No entanto, o facto de a língua portuguesa e a língua espanhola serem consideradas parecidas pode interferir na aprendizagem da língua, devido às transferências que o aluno de ELE traz da sua língua materna.

Falar de *malentendidos* numa aula de ELE é importante não só para refletir sobre a língua, mas também sobre os hábitos culturais do povo espanhol.

Com a atividade desenvolvida neste âmbito pretendia-se, através da leitura e análise de anedotas, retiradas e adaptadas do *site RutaEle*, que os alunos fossem capazes de identificar e explicar os erros/ constrangimentos presentes nas várias situações, evitando, futuramente, situações semelhantes *in loco*.

A primeira anedota projetada aos alunos visava captar a sua atenção para o uso incorreto da palavra “leche” e não foi entendida de imediato. A *posteriori*, a abordagem a este conteúdo foi auxiliada com a projeção de um extrato da série *Internado*, onde os alunos se dirigem à *Jefa de Estudios* como alguém que “tiene muy mala leche”. Somente após esta atividade conseguiram entender o sentido da expressão que aparecia na anedota, com um sentido contrário ao de ter mal caráter. Outras expressões suscitaram, também, algumas dúvidas e foram debatidas em turma, como por exemplo “te echo de menos” e “¡Qué mono!”.

Com a projeção da segunda anedota pretendia-se que os alunos refletissem, uma vez mais sobre língua e cultura, não fazendo uma tradução literal do que liam, ao mesmo tempo que ficavam a conhecer que em Espanha é habitual comprar tabaco e selos (além dos correios) num *estanco* (anexo 10). Em Portugal, não há um estabelecimento que se equipare, pelo que foi imprescindível dar a conhecer aos alunos esta loja, que nada tem que ver com o tradicional Quiosque português ou como o *Quiosco* espanhol, onde se vendem, essencialmente, revistas e jornais. Esta é mais uma das diferenças culturais existentes entre portugueses e espanhóis, que muitos, ainda, desconhecem e pode gerar mal-entendidos.

Numa aula posterior, os alunos foram convidados a pesquisar, no *site* suprarreferido, e apresentar, em díades, uma anedota à turma. O momento de pesquisa foi bastante proveitoso, mas o momento de apresentação oral não foi tão vantajoso como se desejaria. Os alunos apresentaram o trabalho solicitado muito superficialmente. Limitaram-se, basicamente, a ler a anedota. Apenas três grupos tentaram explicar devidamente o anedota escolhida para apresentar à turma.

Neste ponto, as temáticas abordadas foram, uma vez mais, compreendidas pelos alunos, tendo os materiais autênticos (imagens, anedotas, filme) contribuído para a ensino/aquisição do ensino da cultura em ELE, bem como para o desenvolvimento da competência comunicativa, embora não se tivesse verificado em todos os alunos da turma esse progresso.

4. Tarefa final

A realização da tarefa final consistia na realização de uma ficha de trabalho (anexo 11), que orientaria uma apresentação oral individual, no âmbito do conteúdo programático da cidade e viagens. Em casa, os alunos deveriam pesquisar dados culturais interessantes sobre uma cidade que os apaixonasse, e apresentar a sua investigação aos restantes colegas da turma.

Com os dados recolhidos pretende-se perceber de que modo a utilização dos materiais audiovisuais autênticos, nas aulas de ELE, contribui para a aquisição/reforço da competência comunicativa.

Apesar de ter sido comunicado aos alunos que a apresentação deste trabalho teria o peso de 10% na nota final do período, 21,4% dos alunos não apresentou quaisquer trabalhos; 53,6% limitaram-se a ler o que tinham redigido no documento orientador; 21,4% dos alunos fez a apresentação oral solicitada, embora recorrendo, momentaneamente, à ficha orientadora; e 3,6% dos alunos apresentou o trabalho com bastante segurança, sem recorrer ao suporte papel. Apesar de se detetarem alguns erros ao nível da utilização das preposições dos meios de transporte, dos pronomes demonstrativos, entre outros (anexo 12), é notável o esforço e empenho em realizar o trabalho solicitado com sucesso, aperfeiçoando a produção escrita e a expressão oral.

Não obstante, pode aferir-se que os materiais autênticos aportaram, incontestavelmente, benefícios à aprendizagem de ELE, nomeadamente ao reforço da competência comunicativa, pois foi a primeira vez, em todo o ano letivo, que se notou o esforço, embora por apenas uma parte dos alunos, de apresentar um trabalho oral com rigor. Foi uma pequena vitória, mas foi evidente o empenho demonstrado em falar e conhecer bem a língua espanhola na qualidade dos trabalhos apresentados, a nível da produção escrita e, posteriormente, oralmente, como já referi.

Também foi deveras importante o progresso que revelaram em atos de interação. Nas primeiras sessões era difícil a turma participar, recorrendo à língua espanhola. Todos tinham uma vontade enorme de participar, mas socorrendo-se, apenas, da língua materna. Quando lhes era exigida a participação na LE que estavam a aprender alguns desistiam, preferiam não expressar as suas ideias, opiniões ou dúvidas. Nas últimas sessões, já era evidente um esforço em falar

espanhol, mesmo que não se expressassem com rigor linguístico. Sentiam-se mais à vontade, apesar de, por vezes, se sentirem um pouco frustrados, porque falavam lentamente, gaguejando quando não tinham a certeza do que estavam a proferir e construindo frases curtas. Depois do contacto direto com momentos de comunicação autênticos, desejavam ser capazes de falar “rapidamente” como os espanhóis e sentiam que, ainda, não eram capazes de o fazer. No entanto, houve, de facto, um maior empenho em tentar comunicar em espanhol, apesar de essa comunicação não corresponder ao que seria expectável numa turma de sétimo ano, iniciação.

5. Aplicação do Inquérito n.º 2

Na última sessão, os alunos preencheram um questionário de respostas fechadas, com o objetivo de recolher dados que permitissem compreender como é que estes experienciaram as estratégias implementadas, mas também fazer uma autoavaliação dos conhecimentos adquiridos. Para responder ao questionário os alunos deveriam selecionar um número, de um a quatro, que melhor avaliasse a sua experiência. Ao nível um correspondia a classificação de Insatisfatório; ao nível dois Satisfatório; ao nível três Bom; e ao nível quatro Muito Bom. Após a análise dos dados recolhidos, foi elaborada uma tabela que reflete o total de número de ocorrências por questão.

Tabela 3: Análise da aplicação do inquérito n.º 2

Conhecimentos	1	2	3	4
1. Conteúdo programático lecionado relativamente à utilidade da matéria.	0	13	8	7
2. Materiais utilizados (fichas de trabalho, curta-metragem, canção, extratos de séries).	0	6	16	6
3. Pertinência dos aspetos culturais lecionados.	0	19	8	1
4. Perceber como evitar determinados comportamentos incorretos em Espanha.	0	4	24	0
5. Melhoria da compreensão oral.	1	12	15	0

6. Desenvolvimento da produção escrita.	3	17	6	2
7. Progresso em atos de interação.	6	12	10	0
8. Participação ativa e empenhada.	3	13	10	2
9. Saber pedir e dar indicações.	2	11	12	3
10. Utilização correta das formas de tratamento (<i>tú, usted</i>).	1	6	21	0
11. Reflexão sobre os mal-entendidos entre o português e o espanhol.	0	19	7	2
12. Avaliação geral das intervenções.	0	8	18	2
Observações/Sugestões: 0				

Após a análise do número de ocorrências, percebemos que os alunos consideram o estudo desta unidade útil, assim como as estratégias utilizadas, o que lhes permitiu um maior conhecimento da cultura do país e da língua estrangeira em estudo, sendo capazes, perfeitamente, de evitar os comportamentos incorretos abordados (100%). Neste âmbito, apenas 3,6% diz não ser capaz de utilizar adequadamente as formas de tratamento *tú* ou *usted* e 7,1% afirma ainda não ser capaz de pedir e dar orientações em ELE.

Porém, revelam ser capazes de refletir sobre os mal-entendidos gerados pela transferência da LM para a LE. Segundo Martín Morillas (2000 *apud* Pereira 2012), uma das bênçãos de estudar uma língua estrangeira é a reflexão sobre a sua própria língua/cultura. Através das comparações que se fazem, toma-se consciência de semelhanças e/ou diferenças entre a LM e a LE.

Em relação à melhoria da compreensão oral, apenas 3,6% dos alunos indica não ter verificado alguma melhoria, no entanto 21,4% referem não ter evoluído em atos interativos, podendo-se constatar que para estes alunos os métodos utilizados não contribuíram para a melhoria da expressão oral. No que concerne ao desenvolvimento da produção escrita e à participação, em aula, ativa e eficaz, 10,8% consideram, também, não ter progredido.

No cômputo geral, a avaliação realizada pelos alunos é bastante satisfatória, dado que, na sua totalidade, houve apenas o registo de 4,76% de ocorrências tipo 1 (Insatisfatório); 41,66% de ocorrências tipo 2 (Satisfatório); 46, 13% de ocorrências tipo 3 (Bom); e 7, 44% de ocorrências tipo 4 (Muito bom).

Perante o que foi acima exposto, pode-se concluir que as estratégias utilizadas motivaram os alunos para aprendizagem dos temas abordados, assim como para o desenvolvimento da competência comunicativa, na sua generalidade. A motivação do aluno é um fator crucial para o sucesso escolar, pelo que se devem adotar estratégias pedagógicas inovadoras; construir materiais apelativos, recorrendo, por exemplo, a ferramentas multimédia (materiais áudio, internet, vídeos, trabalhos de grupo, entre outros).

O objetivo primordial deste Projeto de Intervenção foi cumprido, na medida em que os alunos refletiram sobre a sua aprendizagem e aprofundaram o seu conhecimento sobre a realidade sociocultural espanhola.

Conclusão

Com esta investigação tentei demonstrar que num mundo globalizado como o de hoje é impreterível usar os meios ao nosso alcance para melhorar a qualidade do ensino, nomeadamente o de ELE. No entanto, lamentavelmente, talvez devido ao aumento da carga burocrática nas escolas, os professores acabam por utilizar o manual como único recurso do processo ensino-aprendizagem, não despertando nos alunos o interesse em aprender uma LE para comunicar, esquecendo-se que por detrás de uma língua existe um património (i)material importantíssimo para interatuar em sociedade.

A escola tem um papel muito relevante na promoção de projetos de sensibilização para o pluralismo linguístico e para a divulgação de uma identidade cultural. Perante esta finalidade, penso que a difusão dos materiais autênticos pode dar um contributo decisivo para o ensino da componente sociocultural, numa perspetiva comunicativa. Obviamente, não podem ser apenas as instituições de ensino a promoverem estas práticas, estas iniciativas terão de partir também do Ministério da Educação e Ciência e dos próprios professores, pois são também agentes decisivos na veiculação destes recursos. A partir dos exercícios propostos, julgo que os materiais autênticos podem ser preponderantes para que os alunos possam contactar com a língua e a sua cultura em simultâneo, desenvolvendo as suas capacidades comunicativas numa LE.

Para concluir, julgo que a realização desta investigação permitiu refletir, de modo demorado e rigoroso, sobre possíveis formas de motivar os alunos para a

aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, aumentei substancialmente o conhecimento que tinha sobre o tema. No entanto, entendo que o caminho ainda é muito longo e que muito ainda deve ser feito, pois os alunos, apesar de serem capazes de relacionar a sua cultura com a cultura do Outro, refletindo sobre a sua própria cultura para estabelecer comparações entre ambas, revelam ainda alguma imaturidade, no que diz respeito à aceitação de determinadas práticas culturais que caracterizam a cultura espanhola.

Relativamente às estratégias utilizadas nas aulas de língua estrangeira, estas devem demonstrar a necessidade das línguas serem ensinadas em conjunto com os elementos que a elas estão intimamente ligados, como é o caso dos aspetos socioculturais. Por outro lado, o ensino da cultura e o sucesso da aprendizagem está deveras dependente da seleção de materiais adequados. Esta tarefa requer tempo, dedicação, mas a planificação de uma aula motivadora desperta no aluno uma maior predisposição para aprender.

Neste âmbito, os materiais autênticos assumem um papel importantíssimo, devido ao seu carácter lúdico. O aluno, além de contactar com a língua estrangeira num contexto real, interiorizando os conhecimentos culturais que eles perpassam, de forma inconsciente, melhora a sua compreensão e expressão oral e, consequentemente a compreensão e expressão escrita.

Deve residir no professor de LE a vontade, incessante, de encontrar uma atividade “modelo”, que sirva os vários intervenientes do processo ensino-aprendizagem: escola – professor – aluno – pais – sociedade.

Para ensinar o professor deve estar sempre disposto a aprender. Só assim estará a concretizar o seu objetivo primordial: ensinar para integrar.

Limitações ao estudo

É indubitável que este estudo contribuiu para um conhecimento didático importante, na medida em que nos permitiu determinar que um ensino baseado na abordagem comunicativa terá de ser devidamente contextualizado e indissociável da componente sociocultural. No entanto, foram detetadas algumas fragilidades no instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário. Alguns dos inquiridos evidenciaram algumas dúvidas relativamente ao que era perguntado. Algumas dessas dúvidas foram esclarecidas, mas houve alunos que

não responderam a todas as questões. Ainda neste âmbito, é pertinente sublinhar que o facto de ter desenvolvido este projeto a um grupo de discentes de nível A1, 7.º ano de escolaridade, revelou alguns constrangimentos devido à imaturidade dos alunos em relação ao tema abordado. Apesar de participativos e de realizarem todas as tarefas propostas, a maioria não conseguiu entender que aquilo que se considera “normal” numa cultura, nem sempre se pode traduzir noutra cultura.

A amplitude temporal em que decorreu o estudo foi também uma limitação, mas creio que se o tempo para a realização desta investigação fosse alargado, continuaria a ser pouco, pois há sempre algo a melhorar, há sempre algo a aperfeiçoar.

Por último, foi-me particularmente difícil conciliar o trabalho de investigação com o trabalho profissional e a vida familiar.

Projeção para um trabalho futuro

Proponho a conceção e implementação de um projeto mais amplo, e com amostras mais significativas (envolvendo, por exemplo, um grande número de turmas). Seria, ainda, relevante avaliar a noção que os alunos, mas também os professores, têm do processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Curriculares (espanhol, francês e inglês), no sentido de avaliar se os constrangimentos e as mais-valias são comuns.

Bibliografia

- Afonso, C. (2010). *Didáctica de Línguas Estrangeiras. Objectivos, Conteúdos e Metodologia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, 2001.
Disponível em internet:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.
- Araújo, M. & Pereira, M. (2004). *Interculturalidade e Políticas Educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Coimbra: Oficina do CES.
- Areizaga, E., Gómez, I. & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica, Volumen 1*,. N.º 2. 27-46.
- Azevedo, M. & Baladão, J. (2006). *Los recursos audiovisuales como facilitadores del aprendizaje de lengua española: especial énfasis al uso del vídeo*.
Disponível em internet:
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/anais/anais_paginas%20_25023078/Los%20recursos.pdf
- Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Bizarro, R. (org.) (2008) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Capucho, M. F. (2006). A Noção de Intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In Bizarro, R. & Braga, F. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (257-261). Porto: Porto Editora.

- Caria, T. (1999). A Reflexividade e a Objetivação do Olhar Sociológico na Investigação Etnográfica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 55, pp.5-36.
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia da pesquisa aplicada à Educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora.
- Carvalho, A. A. (1991). *Using Mass Media Material in Language Teaching*, School of Education, University of Manchester (Tese de Mestrado).
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 59-111.
- Cortés, M. (2009). *Guía de Usos y Costumbres de España*. Madrid: Edelsa.
Disponível em internet:
<http://aulaintercultural.org/2003/05/04/construyendo-la-competencia-intercultural-sobre-creencias-conocimientos-y-destrezas>
- Comodi, A. (1995). *Materiali autentici: selezioni e uso nella didattica dell'italiano lingua straniera*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR)*. Porto: Edições Asa.
- Crato, N. (2008). *Diversidade(s) e Construção de Autonomia(s). Conselho Nacional de Educação, A Escola Face à Diversidade: percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ferreira, M. C. (2003). O sujeito forja o ambiente, o ambiente “forja” o sujeito: mediação indivíduo-ambiente em ergonomia da atividade.
Disponível em internet:
<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/306/284>
- García-Cervigón, A. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Em Forma, Formación de Formadores n.º 4 – Interculturalidad*. Madrid: SGEL.
- Garcia, M. G. (2001). *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E.L.E. Kinésica contrastiva*. Salamanca.
Disponível em internet:
<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103011193.pdf>.
- Gil, A. C. (1995). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 3ªed. São Paulo: Atlas S.A.

- Girón, M. S. & Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
Disponível em internet:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, N.º 54, pp.2-29.
- Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores* (pp.449-465). Madrid: SGEL.
- León, J. J. (2000). Pagaré, pagarás, pagará. *Cuadernos Cervantes*, n.º 26.
- Morillas, J. (2000). La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada.
Disponível em internet:
<http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>.
- Mendes, E. (2007). A Perspectiva Intercultural no ensino de línguas: uma relação entre culturas. In Alvarez, M & Silva, K. (orgs). *Linguística aplicada: Múltiplos Olhares* (pp. 119-133). Campinas: Pontes.
- Meneses, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In Costa, Maria Emília (coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In Buttjes, Dieter & Byram, Michael (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores* (511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de Lengua. In *Red ELE-Revista electrónica de didáctica/Español lengua extranjera*.
Disponível em internet:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

- Morgado, J. et al. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. *XI Congresso SPCE – Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011*.
- Disponível em internet:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23184/1/Contextualizar%20o%20Curr%C3%ADculo%20para%20melhorar%20a%20aprendizagem%20dos%20alunos.pdf>.
- Pacheco, L. (2012). *Ahora Español 1*. Areal Editores.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, S. (2012). *Materiais audiovisuais autênticos – suporte para a cultura em ELE*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Relatório de Estágio).
- SantaMaría, M., (2008). La competencia sociocultural en el aula de EspañolL2 / LE: una propuesta didáctica.
 Disponível em internet:
<http://earchivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>
- Sampieri, R. et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Soler-Espiauba, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *XI Jornadas de estudios de Lingüística. Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI – Actas* (215-248). Alicante. Universidad de Alicante.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito n.º 1

Inquérito aplicado a estudantes de espanhol língua estrangeira – nível I

Este questionário foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, e destina-se a recolher informações sobre o tratamento da Componente sociocultural na aula de Língua Estrangeira

O inquérito é anónimo e as respostas dadas serão usadas unicamente para fins científicos. Não há respostas certas ou erradas pelo que te pedimos a maior sinceridade possível!

Agradecemos a tua colaboração.

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

I. Aprendizagem e utilidade de ELE.

1. Através de que métodos preferes aprender na escola? (numera as preferências de 1 a 8 - 1 é o que preferes, 8 é o que menos gostas).

- a. através do manual adotado;
- b. com filmes ou outros materiais audiovisuais;
- c. ouvindo o professor;
- d. estudando e memorizando gramática;
- e. com música;
- f. escrevendo e falando;
- g. com jogos;
- h. lendo revistas e jornais;

Outro:

2. Que Língua Estrangeira utilizas mais frequentemente?

.....

Em que contexto (viagens, música, cinema, internet, ...)?

3. Por que escolheste estudar espanhol? - Selecciona 3 respostas.

- ☐ a. Para viajar para outros países e poder comunicar com as pessoas.
- ☐ b. Para comunicar com os *hispanohablantes* que nos visitam.
- ☐ c. Para integrar-me e viver na sociedade espanhola futuramente.
- ☐ d. Para trabalhar em Espanha.
- ☐ e. Porque é mais fácil do que o francês.
- ☐ f. Para entender algumas séries, filmes e músicas em língua espanhola.
- ☐ g. Para obter uma boa nota no final do ano.
- ☐ h. Para conhecer a língua e a cultura espanholas.
- ☐ i. Porque tenho família espanhola.
- ☐ j. Outro:

4. Indica 3 atividades que consideres importantes na aprendizagem de ELE.

- ☐ a. Trabalhar a pares.
- ☐ b. Consultar folhetos, jornais e revistas.
- ☐ c. Ver filmes, publicidades, curtas-metragens.
- ☐ d. Ouvir e cantar canções.
- ☐ e. Exercícios com imagens: posters, exposições, fotos e recortes.
- ☐ f. Falar da cultura espanhola.
- ☐ g. Pesquisar na Internet.
- ☐ h. Exercícios de compreensão oral.
- ☐ i. Ler diálogos e outros textos do livro dos alunos.
- ☐ j. Atividades de desenvolvimento da escrita.
- ☐ l. Exercícios de pronúncia.
- ☐ m. Atividades de vocabulário.
- ☐ n. Exercícios gramaticais.
- ☐ o. Falar sobre a vida e os costumes dos espanhóis e dos hispânicos.

5. De todos os aspectos anteriores, qual te interessa mais melhorar/ praticar?

.....

6. O que és capaz, neste momento, de fazer utilizando a língua espanhola?

- ☐ Ouvir
- ☐ Conversar
- ☐ Falar
- ☐ Ler
- ☐ Escrever

7. Comenta a seguinte frase: *“aprender uma língua é aprender a comunicar nessa mesma língua”.*

.....

.....

.....

II. Utilização de materiais autênticos.

1. Consideras útil o uso de materiais autênticos nas aulas de língua estrangeira?

Sim ☐ Não ☐

Porquê?

.....

2. Que competências te ajudam a desenvolver? Achas que aprendes mais sobre a vida real?

.....

.....

3. No teu manual de Espanhol há atividades suficientes com recurso a materiais autênticos (exemplo: publicidades, entrevistas, sugestões cinematográficas, blogs, entre outros)?

Sim ☐ Não ☐

Justifica a tua opinião.

.....

4. Achas importante comparar os aspetos culturais da tua língua materna com os da língua espanhola?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

5. Dos seguintes conteúdos quais consideras mais importantes na aquisição da competência comunicativa de uma língua estrangeira?

Conteúdos gramaticais ☐ Conteúdos lexicais ☐ Conteúdos socioculturais ☐ Todos os conteúdos ☐

6. Concordas com a afirmação “Nenhum falante que domine o sistema linguístico de uma língua, mas não a sua cultura, conseguirá comunicar eficazmente”.

Concordo plenamente ☐ Concordo ☐ Discordo ☐ Discordo totalmente ☐

Obrigada pela tua colaboração!

Inquérito aplicado a estudantes de espanhol língua estrangeira – nível I

Este questionário foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, e destina-se a recolher informações sobre o tratamento da Componente sociocultural na aula de Língua Estrangeira

O inquérito é anónimo e as respostas dadas serão usadas unicamente para fins científicos. Pedimos a maior sinceridade possível!

Agradecemos a tua colaboração.

Conhecimentos	1	2	3	4
1. Conteúdo programático lecionado relativamente à utilidade da matéria.				
2. Materiais utilizados (fichas de trabalho, curta-metragem, canção, extratos de séries).				
3. Pertinência dos aspetos culturais lecionados.				
4. Perceber como evitar determinados comportamentos incorretos em Espanha.				
5. Melhoria da compreensão oral.				
6. Desenvolvimento da produção escrita.				
7. Progresso em atos de interação.				
8. Participação ativa e empenhada.				
9. Saber pedir e dar indicações.				
10. Utilização correta das formas de tratamento (<i>tú, usted</i>).				
11. Reflexão sobre os mal-entendidos entre o português e o espanhol.				
12. Avaliação geral das intervenções.				
Observações/Sugestões:				

4. Muito Bom (90-100)

3. Bom (70-89)

2. Satisfatório (50-69)

1. Insatisfatório (0-49)

Anexo 3 – Diagnóstico Inicial

Nombre Completo: _____ N.º _____

Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira



¿Conoces a los Españoles?

1. ¿Qué contacto tienes con la lengua española?

Nulo <input type="checkbox"/>	Frecuente <input type="checkbox"/>
Esporádico <input type="checkbox"/>	Permanente <input type="checkbox"/>

2. ¿Cómo contactas con la lengua española?

Televisión <input type="checkbox"/>	Medios de Comunicación Social <input type="checkbox"/>	Familia <input type="checkbox"/>
Radio <input type="checkbox"/>	Viajes <input type="checkbox"/>	Amigos <input type="checkbox"/>
Manuales <input type="checkbox"/>	Cursos <input type="checkbox"/>	Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____ _____

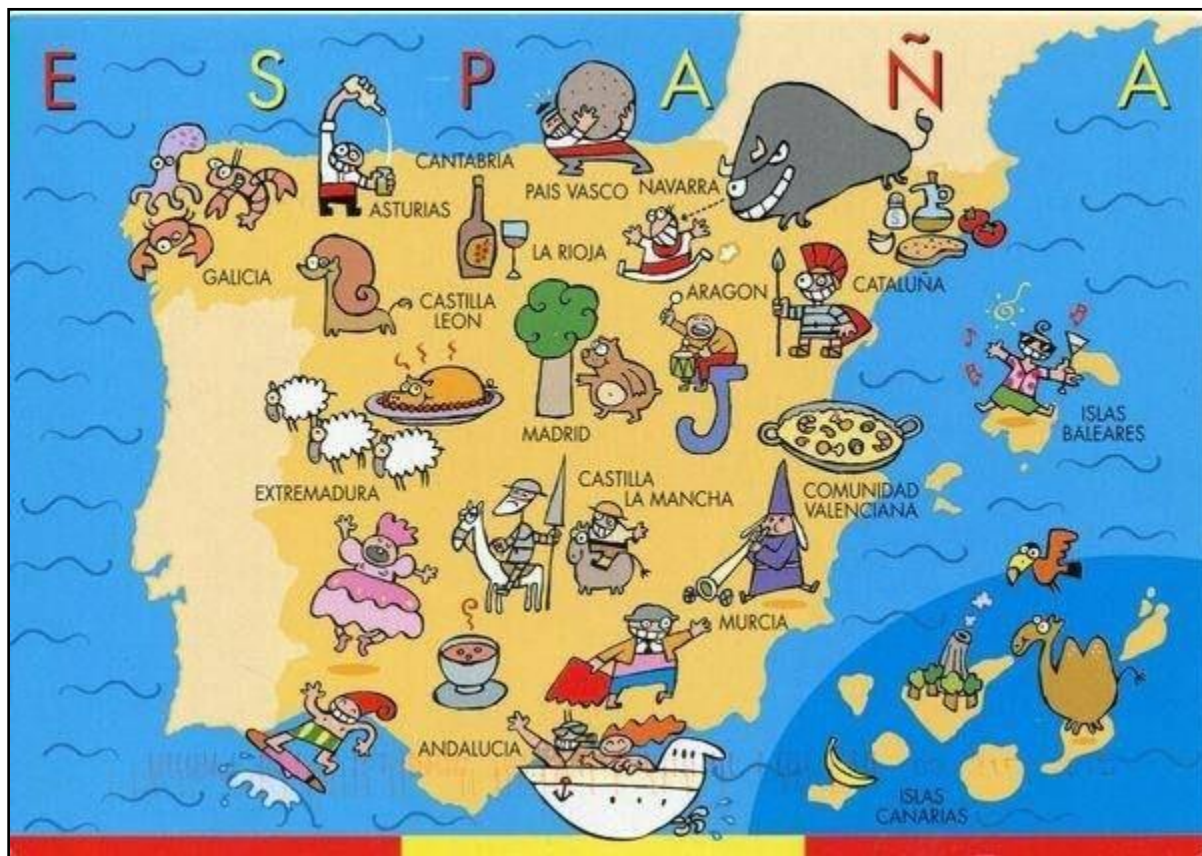
3. Elige cinco palabras que representen España.

calor <input type="checkbox"/>	toros <input type="checkbox"/>	fútbol <input type="checkbox"/>
calle <input type="checkbox"/>	paella <input type="checkbox"/>	música <input type="checkbox"/>
series <input type="checkbox"/>	vacaciones <input type="checkbox"/>	noche <input type="checkbox"/>
flamenco <input type="checkbox"/>	Colon <input type="checkbox"/>	botellón <input type="checkbox"/>
tapas <input type="checkbox"/>	alegría <input type="checkbox"/>	diversidad <input type="checkbox"/>
ETA <input type="checkbox"/>	monarquía <input type="checkbox"/>	corrupción <input type="checkbox"/>
gitanos <input type="checkbox"/>	islas <input type="checkbox"/>	cinema <input type="checkbox"/>
playa <input type="checkbox"/>	Picasso <input type="checkbox"/>	Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____ _____

4. ¿Cuál de estos personajes asocias a España o a la lengua española? Elige cinco.

Picasso <input type="checkbox"/>	David Bisbal <input type="checkbox"/>	Ferran Adrià <input type="checkbox"/>
Enrique Iglesias <input type="checkbox"/>	Letizia Ortiz <input type="checkbox"/>	Goya <input type="checkbox"/>
Carolina Herrera <input type="checkbox"/>	Duquesa de Alba <input type="checkbox"/>	Cervantes <input type="checkbox"/>
Juanes <input type="checkbox"/>	Juan Miró <input type="checkbox"/>	Velázquez <input type="checkbox"/>
Pedro Almodóvar <input type="checkbox"/>	Salvador Dalí <input type="checkbox"/>	Pablo Alborán <input type="checkbox"/>
Mariano Rajoy <input type="checkbox"/>	Javier Bardem <input type="checkbox"/>	Shakira <input type="checkbox"/>
Felipe Borbón <input type="checkbox"/>	Fernando Alonso <input type="checkbox"/>	Penélope Cruz <input type="checkbox"/>
Casillas <input type="checkbox"/>	Rafael Nadal <input type="checkbox"/>	Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____ _____

5. Indica cuatro aspectos que representen a España y a los españoles.



1.	2.
3.	4.

6. Señala las costumbres y tradiciones españolas que conoces.

Días de los Reyes <input type="checkbox"/>	Carnaval <input type="checkbox"/>	Las Hogueras de San Juan <input type="checkbox"/>
La Tomatina <input type="checkbox"/>	La feria de abril <input type="checkbox"/>	La Navidad <input type="checkbox"/>
La Semana Santa <input type="checkbox"/>	Día de los inocentes <input type="checkbox"/>	Las Corridas de Toros <input type="checkbox"/>
San Fermín <input type="checkbox"/>	El Gordo <input type="checkbox"/>	Los Castellers <input type="checkbox"/>
Las Fallas <input type="checkbox"/>	Las Águedas <input type="checkbox"/>	Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 4 – Canção: *El calor de una sonrisa*

Nombre: _____ Apellidos: _____ N.º _____

Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira



1. Escucha y completa los huecos de la canción *El Calor de una Sonrisa*, del grupo Gemeliers.

Hay una ____ciudad____ con más de ____dos____ mil años ya,
que fundaron los romanos
y habitaron musulmanes y cristianos.
Tan bonita, ____diferente____,
tan alegre tan llena de buena gente.

Con un cielo tan azul, con un Sol con tanta luz,
con un ____río____ marinero que es símbolo del Sur.
Ay que bien lo pasaremos ¿por qué no te vienes ____tú____?
Vas a disfrutar la vida que Sevilla es lo común.

Es difícil de explicar, que se siente cuando ____estás____,
a los pies de la Giralda el mundo para de girar.
Sólo déjate llevar, que Sevilla te dará,
el calor de una ____sonrisa____,
que jamás olvidarás.

Una ciudad que tiene un ____color____ especial,
en sus calles, en sus parques,
en sus fiestas, tradiciones y en su arte.
Sus poetas inmortales,
y su ____música____ que suena en todas partes.

Hay tantas cosas que hacer, tantas cosas para ver
____templos____ llenos de tesoros, mil rincones que escoger.
Ay que bien lo pasaremos, no te lo vas a creer,
cuando llegues a Sevilla, estarás deseando ____volver____.

Es difícil de explicar, que se siente cuando estás,
a los pies de la Giralda el mundo para de girar.
Sólo déjate llevar, que Sevilla te dará,
el calor de una sonrisa,
que jamás olvidarás.(x3)



Fuente: *musica.com*
Gemeliers: *El calor de una sonrisa*

Anexo 5 – ¿Y usted por qué me tutea?

Nombre: _____ Apellidos: _____ N.º _____

Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira

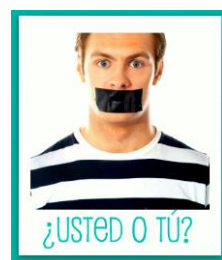


I. Lee el texto con atención.

¿Y usted por qué me tutea?

CARMEN POSADAS

A veces la vida nos da lecciones. Y una de esas lecciones la recibí hace unos meses en Barcelona a través de una señora mayor que aguardaba turno para que le firmara un libro. '¿Cómo te llamas?' Le pregunté siguiendo la costumbre actual del tuteo y ella, muy amablemente respondió: *Preferiría la dedicatoria de usted. No se ofenda, señora, pero yo soy de la generación del 'usted'.*



No me ofendí, al contrario, por traicionar una de mis costumbres más antiguas. Es cierto que, en lo que podríamos llamar 'mi vida pública' y para parecer más simpática de lo que soy dado que sufro de una timidez excesiva, utilizo el tú con mis lectores, pero, en mi vida normal pertenezco de pleno al bando de la señora de Barcelona. No tuteo a las personas mayores, tampoco a aquellos que no me pueden tutear a mi como un policía, por ejemplo, y desde luego no tengo la tonta vanidad de creer, como algunas de mis amigas, que si la dependienta quinceañera de una tienda me llama de tú es porque me encuentra 'superjoven'. No considero que el tuteo sea una lisonja, por tanto, me molesta que lo utilice un señor en la calle al preguntarme la hora, o un policía y mucho más aún los médicos y enfermeras. (...)

Un doctor de unos escasos treinta años dice a mi marido cuando éste, con bastante buen humor pese a su enfermedad, le preguntó si no le parecía que, con los casi cuarenta años que los separaban, quedaba un poco fuera de lugar aquello del tuteo. 'Te tuteo porque un grupo de nosotros pensamos que es beneficioso y crea un clima de proximidad entre médico y paciente', contestó él un poco molesto.

No sé muy bien como haré a partir de ahora con las dedicatorias de libros, para que ustedes no piensen que utilizo el usted para marcar distancia. Me gustaría que fueran ustedes quienes me den la pauta; para mí los lectores son futuros amigos puesto compartiremos juntos varias horas de lectura: esa complicidad ya sería suficiente para merecer un tú. Pero se puede ser igual de amigo de

CARMEN POSADAS
GERVASIO POSADAS

HOY CAVIAR,
MAÑANA SARDINAS



alguien a quién no se le distingue con un respetuoso usted. Por eso preferiría que, si alguna vez nos encontramos en esta situación, me orientaran. Es difícil ser coherente en estos tiempos de contradicciones.

(adaptado) © EL PAÍS Internacional

II. Ahora, contesta al cuestionario.

a) Busca en el texto palabras sinónimas de:

enseñanzas	
tradición	
viejas	
cercanía	
objeciones	

b) En la vida hay situaciones que pueden cambiar nuestra forma de estar y ser ¿Cuál es la situación presentada que llevó Carmen Posadas a escribir este artículo?

c) ¿Cuál es tu opinión sobre el asunto presentado?

Anexo 6 – Ficha de trabalho subordinada aos temas *tuteo* e meios de transporte

Nombre: _____ Apellidos: _____ N.º _____

Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira

En la ciudad...

1. ¿Dónde están? Relaciona los elementos de las dos columnas y descubre.

1) Querría un jarabe para la tos, por favor.	a) Estación de ferrocarril	
2) ¿A qué hora sale el tren?	b) Museo	
3) Querría una ración de calamares, por favor.	c) Aeropuerto	
4) ¿Puedo probarme estos zapatos?	d) Instituto	
5) ¿Tiene habitaciones libres?	e) Cine	
6) El vuelo FR 654 está atrasado.	f) Correos	
7) ¿Cuánto cuesta el pastel?	g) Pastelería	
8) No puedo perder ese partido.	h) Farmacia	
9) Necesito unos sellos para estas postales.	i) Restaurante	
10) Quiero ver la última película de Almodóvar.	j) Zapatería	
11) El arte de Miró es genial.	l) Estadio	
12) He estudiado muchísimo la historia de Argentina.	m) Hotel	

2. Observa las imágenes siguientes y completa los bocadillos.

Tú...



Usted...

Diferencia de edad



Autoridad



Más formal: _____



Menos formal: _____



Desconocidos: _____

3. Los medios de transporte

a) contesta a las preguntas:

- ¿Qué medios de transporte usas para venir al cole? _____
- ¿Cuál es tu preferido? _____
- ¿Cuál crees que contamina más? _____
- ¿Cuál es el más seguro? _____
- ¿y el más económico? _____
- ¿En qué medio de transporte no viajarías nunca? _____
- ¿Cuál es bueno para la salud? _____
- ¿Cuál te estresa? _____
- ¿Cuál te parece más romántico? _____



b) Y tú, ¿qué transporte prefieres? Antes de decidir, ¡vamos a comparar unos con otros! ¿Puedes completar estas informaciones?

1. El autobús es más económico que *el avión*.
2. La bici es menos cara que.
3. Ir en bici es tan divertido como
4. El tren cuesta más dinero que
5. El coche consume menos gasolina que
6. El tren puede llevar a tantas personas y tanto equipaje como
7. El coche te estresa más que
8. El autobús te relaja menos que
9. El taxi contamina tanto como

c) Y ahora, contesta estas preguntas explicando tus preferencias y tus motivos. Después coméntalo con tu compañero, ¿tenéis algo en común?

¿Qué medio de transporte prefieres para...

...viajar de un país a otro?
...viajar de una ciudad a otra?
...salir por la noche?
...ir a la playa?
...ir al supermercado?

Ejemplo: *Pues para viajar de un país a otro prefiero el avión, porque es más rápido, pero para ir a la universidad prefiero ir a pie, porque vivo muy cerca.*

Anexo 7 – Exploração da série *Física o Química*, Temporada 1, episódio 1

Nombre: _____ Apellidos: _____ N.º _____

Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira



Vídeo: Física o Química

⌚ Actividades de previsualización.

1. Observa las imágenes y completa los títulos con las palabras del recuadro.

Profesor/a	Colegio	alumnos	tatuaje	clase
------------	---------	---------	---------	-------



1) _____



2) _____



3) _____



4) _____



5) _____

Actividades durante la visualización.

1. Ve el video e indica quien refiere las siguientes frases.

P – Profesor/a
A – Alumno
JE – Jefe de estudios

Los alumnos son como hienas...	
¿en serio? ¿en el primer día? ¿tú y cuántos más?	
La felicidad depende de tus pensamientos.	
¿Hay alguno alumno nuevo como yo?	
¡A la siguiente te vas fuera!	
Toda la vida he intentado convencer a los alumnos que no se hagan tatuajes.	
Está rayando tío...	

Actividades de posvisualización.

1. Señala la opción correcta.

	Tratamiento formal	Tratamiento informal
a. – ¿Eres colombiana?		
b. – ¿Sois amigos?		
c. – ¿Es usted el señor Blanco?		
d. – ¿Tienes <i>Facebook</i> ?		
e. – Señor Rubio ¿vive en España?		
f.		
g. – ¿Son ustedes peruanos?		
h. – ¿Tiene su carné de identidad?		
i.		

2. Completa con tú, vosotros/as, usted, ustedes.

- a. – _____ eres muy simpática.
b. – _____ tiene una casa grande.
c. – _____ es la amiga de Pedro.
d. – ¿Vive _____ aquí?
e. – ¿_____ tenéis coche?
f. – ¿Tienen _____ mi número de móvil?
g. – ¿_____ vivís en Málaga?
h. – ¿_____ tienes quince años?

Anexo 8 – PPT Aneodotas/ Mal-entendidos



Anécdotas, Malentendidos





1. Un portugués en España, hablando con un compañero:


- Normalmente desayuno muesli o cereales, pero no me gusta la leche aquí en España. !Tenéis muy mala leche!




2. Un portugués en la papelería:

Portugués - Buenos días, querría un sobre, por favor. Los sellos los encuentro en el estanque, ¿Verdad?

Vendedor – En el estanque a lo mejor solo encuentras unos peces...



Adaptado www.rutaele.es



3. En clase:

Profesor - ¿Qué has hecho el fin de semana?

Alumno extranjero – He comido paella con amigos.

Profesor – ¿Con valencianos?

Alumno extranjero – Noooo, con marisco.



Tarea:

- ❖ Visita la página anterior y con un compañero tuyo recoge otras anécdotas y malentendidos.
- ❖ Presenta a tus compañeros de de clase al menos una anécdota y explica su sentido.

**Anexo 9 – Exploração de expressões coloquiais na série *El Internado*,
Temporada 1**

Nombre: _____ Apellidos: _____ N.º _____

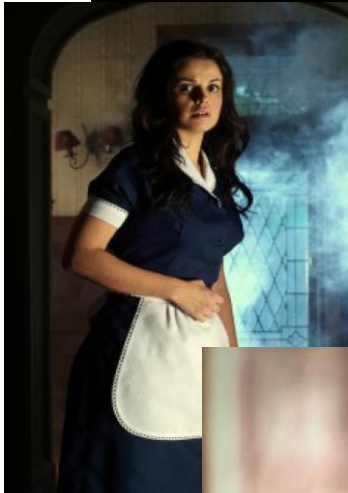
Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira

Vídeo: El Internado

🕒 Actividades de previsualización.

1. La serie *El Internado* cuenta una historia en la que aparecen los personajes y lugares de las siguientes imágenes.
Imagina la historia y preséntala oralmente.



Actividades durante la visualización.

1. Ve el video e indica si las informaciones son verdaderas o falsas.

- María escapó de un hospital. _____
- Héctor es el Jefe de estudios. _____
- Elsa es la novia de Héctor. _____
- Marcos y Paula son primos. _____
- Alfonso investiga la desaparición de cinco niños. _____
- Paula huye del Colegio con su compañera. _____
- Jacinta es la nueva limpiadora. _____

2. Busca el significado de las expresiones:

- a) Tiene mala leche: _____
- b) Te echo de menos: _____
- c) ¡Qué mono!: _____
- d) “no es ningún salido”: _____
- e) “Lo tiene agarrado de los huevos”: _____

Actividades de posvisualización.

1. Relaciona las frases con su significado.

Frases	Significado	Respuestas
a) Tiene vista de lince.	1. Habla demasiado.	
b) Duerme como un lirón.	2. Tiene vista muy aguda.	
c) Es un pedazo de pan.	3. Es dormilón/ ona.	
d) Es un libro abierto.	4. Dice lo que piensa o siente.	
f) Canta como un canario.	5. Cambia rápidamente de opinión.	
g) Es un chaquetero.	6. Es muy guapo.	
h) No tiene pelos en la lengua.	7. Es poco reservado.	

Anexo 10 – Quiosco vs Estanco (imagens)

Imagen 1: ¿Quiosco o estanco?



Imagen 2: ¿Quiosco o estanco?



Nombre: _____ Apellidos: _____ N.º _____

Curso: _____ Fecha: _____

Profesora: Luciana Vieira



1. Ahora, elige una ciudad y elabora un texto, respetando las normas indicadas. Puedes basarte en la opinión de un usuario de *Tripadvisor*.

“Mi ciudad preferida de Europa: Brujas”

Hemos estado hace dos semanas en Gante, Brujas y Bruselas. Nos ha gustado muchísimo. Brujas es la ciudad más bonita que he visto nunca. Parece que te encuentras en la Edad Media y que por cualquier esquina van a salir los caballos con los caballeros para batirse o hacer un torneo con sus espadas. No te cansas de pasear por sus canales, por sus rincones tan bonitos. El puente de S. Bonifacio. O el puerto del Rosario, ese es más bonito. Y el lago del amor, es como si te transportaras a un cuento de hadas. Gante también es precioso. Y lo mejor de todo es que te mueves muy bien en trenes. Desde el mismo aeropuerto cogimos un tren a Gante. Un día en Gante y al otro día a Brujas, en un cuarto de hora estás en Brujas, allí dos días en un hotel muy céntrico y buenísimo, Walburg y luego el tren a Bruselas, en menos de una hora ya estás y el hotel a 50 metros. Y a 100 mt de la G. Plaza. Pensábamos que Bruselas tenía poco que ver, pero que va, nos sorprendió, está bien, tienes cosas que ver, la catedral y la iglesia del Sablón que es casi más bonita que la catedral, y la de la Capilla pero no la pudimos ver pues siempre estaba cerrada. También mini Europa es interesante de ver, tiene los monumentos más relevantes de todas las ciudades Europeas, a escala 1:25. En el metro se va fenomenal.

Y las ciudades por la noche, iluminadas son una pasada.... El viaje es muy cómodo, hemos estado 4 días pero en un fin de semana se puede hacer, y repetiremos pues nos ha encantado.

<http://www.tripadvisor.es/ShowUserReviews-g188634-r67376047-Belgium.html#>

Tu ciudad preferida

¿Cuál es el nombre de la Ciudad?	
¿Dónde está situada?	
Lengua oficial	
Monumentos más conocidos	
¿Qué comer?	
¿Cómo llegar (medios de transporte)?	
¿Cómo moverse en la ciudad?	
¿Dónde dormir?	
¿Qué fiestas celebran?	

TAREA FINAL: escribir un texto a partir de la actividad anterior y presentar el resultado oralmente.

**Anexo 12 – Transcrição da apresentação oral, solicitada na tarefa final, do
aluno X**

Transcrição:

Mi ciudad preferida de Europa: Madrid

Introducción

Con este trabajo vamos a conocer algunas cosas sobre la ciudad de Madrid.

La ciudad

La ciudad de Madrid fue fundada por los árabes y permaneció así hasta que el rey Alfonso VI la ocupó en 1086.

Está en el centro de España y su idioma oficial es el español y es la capital de España.

Madrid tiene cinco universidades públicas, numerosos teatros, museos, tiendas y monumentos.

Monumentos

La arquitectura de Madrid es notable y sus edificios son imponentes, pero los más importantes son la Casa de la Ópera; la Plaza Mayor; el Palacio Real; el museo del Prado y el Museo Thyssen.

Gastronomía

Una de las cosas que atrae los turistas a Madrid es su gastronomía, como la famosa paella valenciana, el gazpacho, los churros chocolate caliente.

Medios de transporte

Para llegar a Madrid podemos utilizar varios medios de transporte, como por ejemplo el avión, tomando una hora de viaje; el coche, tomando cinco horas de viaje; el autobús, tomando seis horas de viaje; o el tren, tomando mucho más tiempo.

Para conocer la ciudad de Madrid no es preferible ir de coche, porque el tráfico es terrible y los parques de estacionamiento son muy caros. Es preferible caminar o ir de metro y así encuentra muchos sitios de Madrid.

Los mejores sitios para alojarse en Madrid son la Plaza Mayor, la Puerta del Sol, la Gran Vía, el paseo del Prado y el Parque del Retiro. La ubicación de estos sitios es muy buena porque tiene restaurantes, teatros, hoteles, tiendas, museos y monumentos.

Las fiestas que se celebran

San Isidro es el Santo Patrono de Madrid y de los agricultores, por eso todos los quince de mayo se celebran las fiestas de San Isidro. Las fiestas de San Isidro tienen ferias taurinas, fuegos artificiales, espectáculos al aire libre y pequeñas

procesiones. Para quem no les gusta estas fiestas, hay muchas otras actividades por toda la ciudad. Una de ellas es la vida nocturna.

Las fiestas de la noche duran hasta el amanecer.

Empieza con una cena con música. Después un bar o discoteca y al nacer del día un buen chocolate caliente con churros.

Conclusión

Con este trabajo aprendí muchas cosas sobre la ciudad de Madrid y palabras sobre los medios de transporte, la gastronomía, las tiendas, los monumentos, museos y Madrid es una ciudad alegre, grande, velha y elegante.

Y esta es la Webgrafia.